

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

**Luciene Laboissière Mata Diz**

**Avaliação do desempenho de professores na Universidade Federal de Juiz De Fora**

Juiz de Fora

2020

**Luciene Laboissière Mata Diz**

**Avaliação do desempenho de professores na Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de Concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Victor Claudio Paradela Ferreira

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da  
Biblioteca Universitária da UFJF,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Diz, Luciene Laboissière Mata.

Avaliação do desempenho de professores na Universidade Federal  
de Juiz de Fora / Luciene Laboissière Mata Diz. -- 2020.

201 p. : il.

Orientador: Victor Claudio Paradela Ferreira  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de  
Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Gestão universitária. 2. Avaliação de Desempenho. 3.  
Progressão e Promoção Funcional. I. Ferreira, Victor Claudio  
Paradela, orient. II. Título.

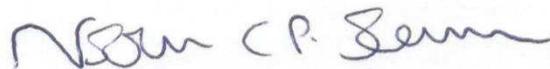
**Luciene Laboissière Mata Diz**

**Avaliação do desempenho de professores na Universidade Federal de Juiz De Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de Concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

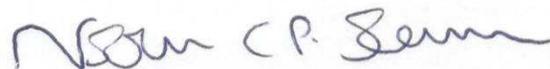
Aprovada em 30 de dezembro de 2020

**BANCA EXAMINADORA**



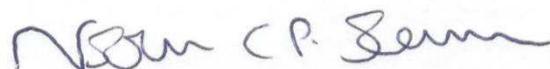
---

Prof. Dr. Victor Claudio Paradela Ferreira - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

P/ Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Cristina Drumond e Castro  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

P/ Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Débora Vargas Ferreira Costa  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que esteve presente nas minhas ações e omissões. Que me proporcionou observar que depois de um dia ruim, outros vem e são muito melhores. Que me dá força para sempre seguir, mesmo quando parece difícil.

À minha família, que esteve ao meu lado, me apoiando e sofrendo meus desatinos, principalmente à minha mãe, Míriam, com seu amor incondicional, ao meu filho, Davi, por seu amor inocente e sua compreensão nas infindáveis horas de ausência, e ao meu marido, Elber, por estar ao meu lado, pelo amor, pelo incentivo e pela paciência.

Ao meu orientador, professor Victor Cláudio Paradela Ferreira, por me escolher como sua orientanda, por seus ensinamentos e por ter sido sempre tão dedicado.

Ao meu Agente de Suporte Acadêmico, Leonardo Ostwald Vilardi, que, com tranquilidade, guiou os meus passos, um após o outro.

Às professoras Débora Vargas Ferreira Costa e Maria Cristina Drumond e Castro, pelos conselhos, pelas contribuições e pelo respeito.

Aos meus colegas mestrandos, pela parceria, amizade e troca de experiências.

A todos os professores entrevistados nesta pesquisa, que se dispuseram a participar, compreenderam a importância do estudo e compartilharam suas experiências.

A todos os colegas da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas que me apoiaram nesta tarefa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora que me concede todos os dias uma nova oportunidade, mas, principalmente, a de realizar este curso.

A todos os que torceram por mim e de alguma forma contribuíram para o meu engrandecimento pessoal e profissional.

“Preciso suportar duas ou três lagartas se quiser conhecer as borboletas.” (SAINT-EXUPÉRY, 2018, p. 38)

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão versa sobre a avaliação de desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A aprovação da avaliação de desempenho subsidia os processos de progressão/promoção funcional e conseqüente desenvolvimento na carreira, sendo um dos requisitos legais. Não são objeto deste estudo, no entanto, as avaliações de desempenho relativas aos processos de promoção para Professor Associado e para Professor Titular, já que possuem normas, procedimentos e critérios correspondentes. Na atual sistemática, determinada pela regulamentação da UFJF, cada departamento é responsável pela avaliação de desempenho dos seus professores, pautando-se por critérios próprios. À vista disso, e para evidenciar o objeto da pesquisa, foi feito um levantamento preliminar, de caráter exploratório, nos 79 departamentos, distribuídos entre os *campi* Juiz de Fora e Governador Valadares. Essa investigação permitiu confirmar que a falta de um processo unificado de avaliação de desempenho poderia levar a fragilidades no sistema de equidade de tratamento. Nesse contexto, a pesquisa partiu do seguinte questionamento: como deve ser estruturada a avaliação de desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior, para fins de progressão e promoção funcional? Dessa forma, o estudo tem o objetivo de fazer uma análise de como ocorre a avaliação de desempenho, e propor ações voltadas à reestruturação do processo a partir das possíveis dificuldades/problemas encontrados. A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa de estudo de caso, do tipo exploratória e aplicada. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foram utilizadas as pesquisas documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental tratou do cenário legislativo que circunscreve a avaliação de desempenho, desde as diretrizes gerais estabelecidas pelo Governo Federal até as regulamentações da UFJF. A pesquisa bibliográfica apresentou uma visão sobre os principais aspectos da Gestão de Pessoas e da Avaliação de Desempenho. A pesquisa de campo teve como instrumento a entrevista semiestruturada realizada com oito chefes de departamento de diferentes áreas do conhecimento. Os dados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo categorial. Os resultados apontam que as dificuldades/problemas encontrados decorrem da falta de critérios objetivos e mínimos. Por isso, a UFJF deve estabelecer um sistema de avaliação tecnicamente desenvolvido, especificando os critérios que devem ser unificados para todos os departamentos, deixando, no entanto, uma margem de discricionariedade para o

estabelecimento de critérios suplementares pelos departamentos, de acordo com suas características. Com base nos resultados, foi elaborado um Plano de Ação Educacional contendo propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho. As ações, divididas em quatro eixos e apresentadas na forma da metodologia 5W2H, se concentram nos aspectos relacionados ao desenho do processo de construção de um novo modelo avaliativo.

**Palavras-Chave:** Gestão universitária. Avaliação de Desempenho. Progressão e Promoção Funcional.

## ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Public Policies Center and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case deals with the performance evaluation of professors in the Higher Education Career at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The approval of the performance evaluation subsidizes the processes of functional progression/promotion and consequent career development, as one of the legal requirements. However, performance evaluations related to the promotion processes for Associate Professor and Full Professor are not the object of this study, since they have corresponding rules, procedures and criteria. In the current system, determined by UFJF regulations, each department is responsible for evaluating the performance of its professors, based on its criteria. Given that, and to highlight the object of the research, a preliminary exploratory survey was carried out in the 79 departments, distributed between the Juiz de Fora and Governador Valadares campuses. This investigation confirmed that the lack of a unified performance evaluation process could lead to weaknesses in the treatment equity system. In this context, the research started from the following question: how should the performance evaluation of the professors of the Higher Education Career be structured, for progression and functional promotion? Thus, the study aims to analyze how performance evaluation occurs and to propose actions aimed at restructuring the process from the possible difficulties/problems found. The research was conducted through a qualitative approach of a case study, exploratory, and applied. From the point of view of technical procedures, documentary, bibliographic, and field research were used. The documentary research dealt with the legislative scenario that circumscribes performance evaluation, from the general guidelines established by the Federal Government to the UFJF regulations. The bibliographic research presented an overview of the main aspects of People Management and Performance Evaluation. The field research had as an instrument the semi-structured interview conducted with eight department heads from different areas of knowledge. The data were treated from the technique of categorical content analysis. The results show that the difficulties/problems found are due to the lack of objective and minimum criteria. Therefore, UFJF must establish a technically developed evaluation system, specifying the criteria that should be unified for all departments, leaving, however, a margin of discretion for the establishment of supplementary criteria by departments, according to their characteristics. Based on the results, an Educational Action Plan was prepared to contain proposals to improve the performance evaluation process. The actions,

divided into four axes and presented in the form of the 5W2H methodology, focus on aspects related to the design of the construction process of a new evaluation model.

**Keywords:** University management. Performance evaluation. Functional Progression and Promotion.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Progressão e Promoção funcional na Carreira do Magistério Superior .....	24
Figura 2	- Percentual de IES por categoria administrativa .....	34
Figura 3	- Percentual de IES federais por organização acadêmica .....	35
Figura 4	- Crescimento da rede pública em número de matrículas: 1980-2018.	36
Figura 5	- Número de professores na educação superior por categoria administrativa: 2007/2018 .....	37
Figura 6	- Construção da Cidade Universitária – UFJF 1969 .....	41
Figura 7	- Configuração da UFJF – 2019 .....	41
Figura 8	- Evolução do número de professores do Magistério Superior na UFJF: 2007 a 2018 .....	43
Figura 9	- Organograma da PROGEPE (até 24/02/2019) .....	57
Figura 10	- Organograma da PROGEPE (a partir de 25/02/2019) .....	59
Figura 11	- Fluxograma do processo de progressão/promoção funcional .....	63
Figura 12	- Tipos de trâmites processuais da avaliação de desempenho observados com a pesquisa de campo .....	98
Figura 13	- Critérios utilizados para a avaliação do desempenho nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão, por quantidade de departamentos.....	103
Figura 14	- Ações em cadeira do eixo Normatização e respectivos agentes responsáveis .....	137
Figura 15	- Ações do eixo Sensibilização/Envolvimento e a CCPD como órgão responsável .....	140
Figura 16	- Ações do eixo Preparação/Orientação e a PROGEPE como órgão responsável .....	144
Figura 17	- Ações do eixo Comunicação e como a UFJF, por meio da PROGEPE, oficializa a instituição do novo regramento .....	147
Figura 18	- Ações do eixo Preparação/Orientação e Comunicação e a PROGEPE como órgão responsável .....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Estrutura da Carreira do Magistério Superior .....	23
Quadro 2	- Hipóteses de progressão e promoção funcional.....	60
Quadro 3	- Formas como os departamentos encaminham a avaliação de desempenho até a decisão .....	66
Quadro 4	- Critérios identificados para avaliação de desempenho.....	69
Quadro 5	- Entrevistados selecionados por Colégio/Área de conhecimento .....	90
Quadro 6	- Relação entre as partes do roteiro de entrevista, os objetivos, as perguntas e os eixos de análise .....	92
Quadro 7	- Categorias analíticas para tratamento dos dados obtidos nas entrevistas.....	93
Quadro 8	- Perfil dos entrevistados a partir do tempo de exercício na UFJF e no cargo de chefia de departamento.....	94
Quadro 9	- Formas de exame do Relatório de Atividades correlacionadas à quantidade de departamentos e aos trechos de fala ilustrativos.....	97
Quadro 10	- Síntese das dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados .....	119
Quadro 11	- Síntese das propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho .....	127
Quadro 12	- Método 5W2H .....	129
Quadro 13	- Síntese dos principais resultados obtidos com a pesquisa de campo e suas ações identificadas pelos eixos correspondentes para melhoria do processo de avaliação de desempenho .....	130
Quadro 14	- Detalhamento das ações e seus objetivos, por eixo de ações .....	131
Quadro 15	- Síntese do Plano de Ação no eixo Normatização.....	136
Quadro 16	- Síntese do Plano de Ação no eixo Sensibilização/Envolvimento .....	139
Quadro 17	- Síntese do Plano de Ação no eixo Preparação/Orientação .....	143
Quadro 18	- Síntese do Plano de Ação no eixo Comunicação .....	146
Quadro 19	- Departamentos do Instituto de Artes e Design (IAD) .....	167
Quadro 20	- Departamentos do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) .....	168
Quadro 21	- Departamentos do Instituto de Ciências Econômicas (ICE) .....	169
Quadro 22	- Departamentos do Instituto de Ciências Humanas (ICH) .....	170

Quadro 23	- Departamentos da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis .	170
Quadro 24	- Departamentos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo .....	171
Quadro 25	- Departamentos da Faculdade de Comunicação .....	171
Quadro 26	- Departamentos da Faculdade de Direito .....	171
Quadro 27	- Departamento da Faculdade de Economia .....	172
Quadro 28	- Departamento da Faculdade de Educação .....	172
Quadro 29	- Departamento da Faculdade de Educação Física .....	172
Quadro 30	- Departamentos da Faculdade de Enfermagem .....	172
Quadro 31	- Departamentos da Faculdade de Engenharia .....	173
Quadro 32	- Departamento da Faculdade de Farmácia .....	173
Quadro 33	- Departamentos da Faculdade de Fisioterapia .....	173
Quadro 34	- Departamentos da Faculdade de Letras .....	174
Quadro 35	- Departamentos da Faculdade de Medicina .....	174
Quadro 36	- Departamentos da Faculdade de Odontologia .....	175
Quadro 37	- Departamentos da Faculdade de Serviço Social .....	175
Quadro 38	- Departamentos do Instituto de Ciências da Vida (ICV) – <i>campus</i> GV .	176
Quadro 39	- Departamentos do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) – <i>campus</i> GV .....	177

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Evolução quantitativa de cursos, matrículas e de vagas na graduação da UFJF (nas modalidades presencial e a distância) - 2007 a 2018 .....	43
Tabela 2	-	Número de entrevistados por departamentos, colégio/área de conhecimento .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAMP	Coordenação de Alocação e Movimentação de Pessoas
CAMP	Coordenação de Avaliação e Movimentação de Pessoas
CAP	Coordenação de Administração de Pessoal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCDP	Coordenação de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas
CCDP	Coordenação de Carreira e Desenvolvimento de Pessoas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CFAP	Coordenação de Formação, Análise e Planejamento de Pessoal
CPPD	Comissão Permanente de Pessoal Docente
CONSU	Conselho Superior
COOSBE	Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-estar
C&E	Cientistas e Engenheiros
DIR	Diretoria de Imagem Institucional
EAD	Ensino a Distância
GAP	Gerência de Alocação de Pessoas
GAD	Gerência de Avaliação e Desempenho
GAPAC	Gerência de Análise de Progressões e de Afastamentos para Capacitação
GAQC	Gerência de Afastamentos, Qualificação e Capacitação
GCAD	Gerência de Cadastro
GCAP	Gerência de Capacitação
GGC	Gerência de Gestão de Carreiras
GQ	Gerência de Qualificação
GREM	Gerência de Remunerações
GRSE	Gerência de Recrutamento e Seleção do Quadro Efetivo
GRST	Gerência de Recrutamento e Seleção do Quadro Temporário
GRST-CV	Gerência de Recrutamento e Seleção do Quadro Temporário e Controle de Vagas
GSEGUR	Gerência de Segurança do Trabalho
GST	Gerência de Saúde do Trabalhador
IAD	Instituto de Artes e Design
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICE	Instituto de Ciências Econômicas

ICH	Instituto de Ciências Humanas
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
ICV	Instituto de Ciências da Vida
IES	Instituição de Educação Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFE	Instituição Federal de Ensino
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PIT	Plano Individual de Trabalho
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PROGEPE	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIT	Relatório Individual de Trabalho
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - Recursos Humanos
SIGAC	Sistema de Gestão de Acesso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA FINS DE PROGRESSÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES DA UFJF .....</b>	<b>21</b>
2.1	A CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO .....	21
2.2	O ENSINO SUPERIOR .....	28
<b>2.2.1</b>	<b>O panorama atual do ensino superior no Brasil .....</b>	<b>33</b>
2.3	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, SUA EXPANSÃO E O CORPO DOCENTE .....	40
2.4	A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA .....	45
<b>2.4.1</b>	<b>Regulamentação interna .....</b>	<b>46</b>
<b>2.4.2</b>	<b>O papel da Comissão Permanente de Pessoal Docente na UFJF .....</b>	<b>52</b>
<b>2.4.3</b>	<b>A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEPE .....</b>	<b>54</b>
<b>2.4.4</b>	<b>Panorama do processo de progressão e promoção funcional na UFJF .....</b>	<b>60</b>
<b>2.4.5</b>	<b>A evidência do problema de pesquisa: as diferentes formas de se avaliar o desempenho docente .....</b>	<b>64</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE DO CASO ESTUDADO .....</b>	<b>71</b>
3.1	A GESTÃO DE PESSOAS .....	72
3.2	A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO .....	79
3.3	METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA .....	84
3.4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	93
<b>3.4.1</b>	<b>Formas de avaliação de desempenho .....</b>	<b>95</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados .....</b>	<b>103</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho .....</b>	<b>119</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>128</b>
4.1	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	128
<b>4.1.1</b>	<b>Normatização .....</b>	<b>132</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Sensibilização/Envolvimento .....</b>	<b>137</b>

<b>4.1.3</b>	<b>Preparação/Orientação .....</b>	<b>141</b>
<b>4.1.4</b>	<b>Comunicação .....</b>	<b>145</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE A - Formas de avaliação de desempenho nos departamentos da UFJF .....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista semiestruturada para chefes de departamento da UFJF .....</b>	<b>178</b>
	<b>ANEXO A – Anexo III da Lei nº 12.772/2012 .....</b>	<b>182</b>
	<b>ANEXO B – Modelo de relatório de atividades (PROGEPE) .....</b>	<b>195</b>
	<b>ANEXO C - Formulário de requerimento de progressão/promoção de docente da Carreira de Magistério Superior por avaliação de desempenho (PROGEPE) .....</b>	<b>200</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do processo de avaliação de desempenho dos Professores da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o fim de progressão e promoção funcional.

Desde a publicação da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, com a criação de um plano de carreira para os servidores das Instituições Federais de Ensino, denominado Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), regulamentado pelo Decreto nº 94.664/87, os servidores das Instituições Federais de Ensino (IFEs) passaram a ter um regramento próprio, apartado da totalidade de servidores públicos federais civis, representando um avanço para a carreira dos mesmos (BRASIL, 1997). A Medida Provisória nº 295, de 29 de maio de 2006, convertida na Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006, promoveu a reestruturação da Carreira de Magistério Superior, cuja principal mudança foi a ampliação do número de classes, de quatro para cinco, instituindo a classe Associado, com quatro níveis, a qual foi posicionada entre as classes Adjunto e Titular. Assim, a estrutura da carreira de Magistério Superior passou a compreender as classes Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular (BRASIL, 2006a). A partir da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, foi estruturado o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, abrangendo, a Carreira do Magistério Superior, composta pelos cargos, de nível superior, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior.

Apesar das modificações trazidas pelos novos regramentos quanto à estrutura e às formas de desenvolvimento na carreira, a aprovação em avaliação de desempenho com o fim de progressão ou promoção funcional na Carreira de Magistério Superior constitui-se como exigência legal desde a criação da carreira, em 1987. O mesmo ocorre quanto à competência do Conselho Superior da IFE para estabelecer normas e critérios para a avaliação de desempenho dos professores com o objetivo de ensejar o desenvolvimento na carreira, tanto de um nível para outro, imediatamente superior, dentro da mesma classe, o que denominado de progressão, quanto de uma classe para outra, o que hoje em dia se intitula promoção.

A UFJF, por meio da Resolução nº 61/88, com redação final em 16 de março de 1989, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UFJF, que fixa normas para a Progressão Funcional dos Professores do Magistério Superior, incumbiu ao departamento de cada unidade acadêmica a competência para avaliar e aprovar o desempenho, por meio do relatório de atividades, diante da constituição e da adoção de critérios próprios. A partir dessa constatação, foi construída a seguinte hipótese: a Universidade não dispõe de um processo unificado de

avaliação do desempenho dos professores, o que pode gerar distorções entre os departamentos e entre o corpo docente de cada departamento, prejudicando a equidade de tratamento. Além disso, o direcionamento unificado é importante também para contribuir com o fortalecimento institucional. À vista disso, para verificar se a falta de padronização de processos e critérios efetivamente ocorria na Universidade e evidenciar o problema de pesquisa, foi produzido um levantamento preliminar à pesquisa de campo.

A falta de um processo unificado, especialmente tendo em consideração o tamanho e a importância da UFJF nas regiões do *campus* Juiz de Fora e do *campus* avançado Governador Valadares, torna o presente trabalho ainda mais relevante. Atualmente, existem 21 unidades acadêmicas destinadas ao ensino superior, correspondendo a 6 institutos e 15 faculdades. As unidades acadêmicas contam com 79 departamentos distribuídos entre os dois *campi*: 68 departamentos no *campus* Juiz de Fora e 11 no *campus* Governador Valadares.

A atual dimensão e configuração dada à Universidade é decorrência da ação transformadora pelo qual a UFJF passou, ocorrida nos últimos anos e, especialmente, a partir de 2008, quando da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Em decorrência da adesão da UFJF ao REUNI, houve um avanço significativo no número de vagas ofertadas, nos turnos diurnos e noturnos, a ampliação dos cursos presenciais e a distância, além da implementação do *campus* avançado de Governador Valadares em 2012, ocasião em que foram oferecidas 750 vagas anuais em nove cursos de bacharelado. Em decorrência, a Instituição assistiu a um aumento expressivo de professores no seu quadro, impactando o ensino, a pesquisa e a extensão. A Carreira do Magistério Superior cresceu 81,5%: de 986 professores, em 2007, para 1.788 em 2018 (INEP, 2019c).

Nesse contexto, a pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: Como deve ser estruturada a avaliação de desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior, para fins de progressão e promoção funcional?

No entanto, não foram consideradas as avaliações de desempenho para promoções para a Classe D, com denominação de Professor Associado, e para a Classe E, com denominação de Professor Titular, as quais possuem regulamentação interna, procedimentos e critérios próprios, o que as torna muito distintas das demais avaliações, objeto de atenção da pesquisa realizada. Desta forma, o estudo tem o objetivo de fazer uma análise de como ocorre a avaliação de desempenho dos professores, em departamentos de diferentes áreas de conhecimento da UFJF, e propor ações voltadas à reestruturação do processo a partir das possíveis dificuldades/problemas encontrados.

No que concerne ao aspecto metodológico, o presente trabalho tem caráter eminentemente qualitativo, com base em pesquisa documental e bibliográfica. Além do levantamento preliminar para aproximação da pesquisadora com o objeto da pesquisa, foi realizada uma pesquisa de campo para obtenção dos dados, compreendendo as realidades dos departamentos pesquisados. Os dados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo.

A pesquisa documental realizada foi vital à elaboração do próximo capítulo já que foi necessário analisar todo o cenário legislativo que circunscreve a avaliação de desempenho, desde as diretrizes gerais estabelecidas pelo Governo Federal até as regulamentações internas que a UFJF possui. A pesquisa bibliográfica fundamentou teoricamente o estudo, dando sustentação à pesquisa empírica e apresentando uma visão sobre os principais aspectos da gestão de pessoas e da avaliação de desempenho. E, finalmente, a pesquisa de campo<sup>1</sup>, que teve como instrumento de base entrevistas realizadas com oito chefes dos departamentos das unidades acadêmicas da UFJF de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de diagnosticar como ocorrem os processos de avaliação de desempenho, quais as dificuldades e/ou problemas encontrados e quais as percepções dos entrevistados para melhoria do processo.

No que importa aos aspectos estruturais, além desta introdução, o trabalho está organizado em mais quatro capítulos. Dessa forma, o próximo capítulo descreve a estrutura da Carreira do Magistério Federal Superior, o ingresso, os requisitos legais para o desenvolvimento na carreira, as diretrizes gerais e a competência para regulamentar o processo de avaliação de desempenho e para a formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal, tudo consubstanciado na legislação federal correlata apresentada.

Em seguida, ainda no segundo capítulo, é enfocada a evolução do ensino superior a partir da Segunda Guerra Mundial, identificando as principais políticas educacionais que promoveram a expansão da educação superior ao longo do tempo. Também, são apresentados os resultados atuais dessas políticas, através dos números do Censo da Educação Superior 2018, divulgado em setembro de 2019 e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Após, discorre-se sobre a criação, a consolidação, a estrutura e a expansão da Universidade Federal de Juiz de Fora. A partir do estudo da avaliação de desempenho na UFJF são analisadas as normas internas aplicáveis aos processos de progressão e promoção funcional. Nesse contexto, são examinados o papel da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD),

---

<sup>1</sup> A pesquisa de campo foi realizada após a qualificação e a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFJF.

responsável pela formulação e pelo acompanhamento da execução da política de pessoal docente das carreiras e cargos de Magistério Federal, e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), como o órgão responsável pela análise dos processos de progressão e promoção funcional sob o ponto de vista da formalidade e da legalidade. Descreve-se o decurso do processo de requerimento de progressão ou promoção funcional, em suas três etapas. Por fim, o capítulo aborda, com base em um levantamento, de caráter exploratório, como as avaliações de desempenho são feitas nos 79 departamentos da Universidade.

O terceiro capítulo estrutura-se em três partes. A primeira delas, trata da referência teórica utilizada para embasar o estudo sobre a avaliação de desempenho dos professores da Carreira de Magistério Superior da UFJF, desvelando-se os principais aspectos dos eixos Gestão de Pessoas e Avaliação de Desempenho. A segunda parte compreende o enfoque metodológico empregado para o desenvolvimento do estudo quanto à sua orientação, método de abordagem, tipo de pesquisa, construção do *corpus* da pesquisa e instrumento de coleta de dados, técnicas de levantamento de informações e tratamento e análise dos dados. A terceira parte apresenta os resultados da pesquisa de campo, sua análise e interpretação organizados em três categorias.

Após a análise e interpretação dos dados levantados em campo, o quarto capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) com propostas de intervenção voltadas à reestruturação do processo de avaliação de desempenho, o que poderá subsidiar as análises que venham a ser desenvolvidas pela Universidade visando o aprimoramento da avaliação de desempenho. Para efeito de sistematização do PAE, as ações apresentadas são divididas em quatro eixos: Normatização, Sensibilização/Envolvimento, Preparação/Orientação e Comunicação. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais do trabalho.

## **2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO PARA FINS DE PROGRESSÃO FUNCIONAL DOS DOCENTES DA UFJF**

Este capítulo tem por objetivo, num primeiro momento, apresentar e descrever a estrutura da Carreira do Magistério Superior, suas diretrizes gerais e a legislação correlata. Também pretende demonstrar que a aprovação da avaliação de desempenho é um dos requisitos obrigatórios para o desenvolvimento na carreira, sendo que os critérios para aprovação devem ser estabelecidos por cada Instituição Federal de Ensino (IFE).

O texto apresenta a evolução do ensino superior desde a Segunda Guerra Mundial e o atual panorama da educação superior no Brasil, destacando como a Universidade se insere nesse contexto. A regulamentação interna da UFJF relativa ao processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção funcional é contextualizada com a legislação federal à época de sua promulgação. Além disso, a Comissão Permanente de Pessoal Docente é apresentada como o órgão responsável na Instituição pela formulação e pelo acompanhamento da execução da política de pessoal docente das carreiras e cargos de Magistério Federal.

O texto ainda aborda como as progressões e promoções funcionais são processadas, por meio da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), proporcionando uma visão geral de sua estrutura. Por fim, é fornecido um panorama dos procedimentos e critérios adotados para a avaliação de desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior nos 79 departamentos das Unidades Acadêmicas do ensino superior da UFJF.

### **2.1 A CARREIRA DO MAGISTÉRIO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

A Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, é a atual lei que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, incluindo, a Carreira do Magistério Superior, composta pelos cargos, de nível superior, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior, o Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de professor Titular-Livre do Magistério Superior, a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e o Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (BRASIL, 2012).

Ainda, segundo a Lei nº 12.772/2012, a Carreira do Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior, enquanto a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica. Já os Cargos Isolados de provimento efetivo objetivam contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento de competências e alcance da excelência no ensino e na pesquisa nas Instituições Federais de Ensino (IFEs), sendo que o ingresso no Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior ou do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico ocorre em classe e nível únicos, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos, não existindo, portanto, desenvolvimento na carreira. Conforme leciona Carvalho Filho (2004, p. 500), “os cargos que compõem as classes são cargos de carreira, diversos dos cargos isolados que, embora integrando o quadro, não ensejam o percurso progressivo do servidor”. Para efeito de delimitação do tema, o trabalho será restrito aos professores do Magistério Superior, não abrangendo, portanto, os professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, cuja carreira e atividades de ensino possuem características próprias.

Dessa forma, voltando-se para a Carreira do Magistério Superior, verifica-se que ela é estruturada em cinco classes: A, B, C, D e E, de acordo com o § 1º do art. 1º da Lei nº 12.772/2012. O § 2º define as denominações das classes de acordo com a titulação do ocupante do cargo. Dessa forma, a Classe A tem as seguintes denominações: Professor Adjunto A, se portador de título de doutor; Professor Assistente A, se portador de título de mestre; e Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista. As demais classes têm as seguintes denominações: Classe B, Professor Assistente, Classe C, Professor Adjunto, Classe D, Professor Associado e Classe E, Professor Titular (BRASIL, 2012). A estrutura do Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal pode ser observado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Estrutura da Carreira do Magistério Superior

CARGO	CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL
Professor de Magistério Superior	E	Titular	ÚNICO
	D	Associado	4
			3
			2
			1
	C	Adjunto	4
			3
			2
			1
	B	Assistente	2
			1
	A	Adjunto-A – se doutor Assistente-A – se mestre Auxiliar – se graduado ou especialista	2
			1

Fonte: Lei nº 12.772/12 – Anexo I, alínea “a” (BRASIL, 2012).

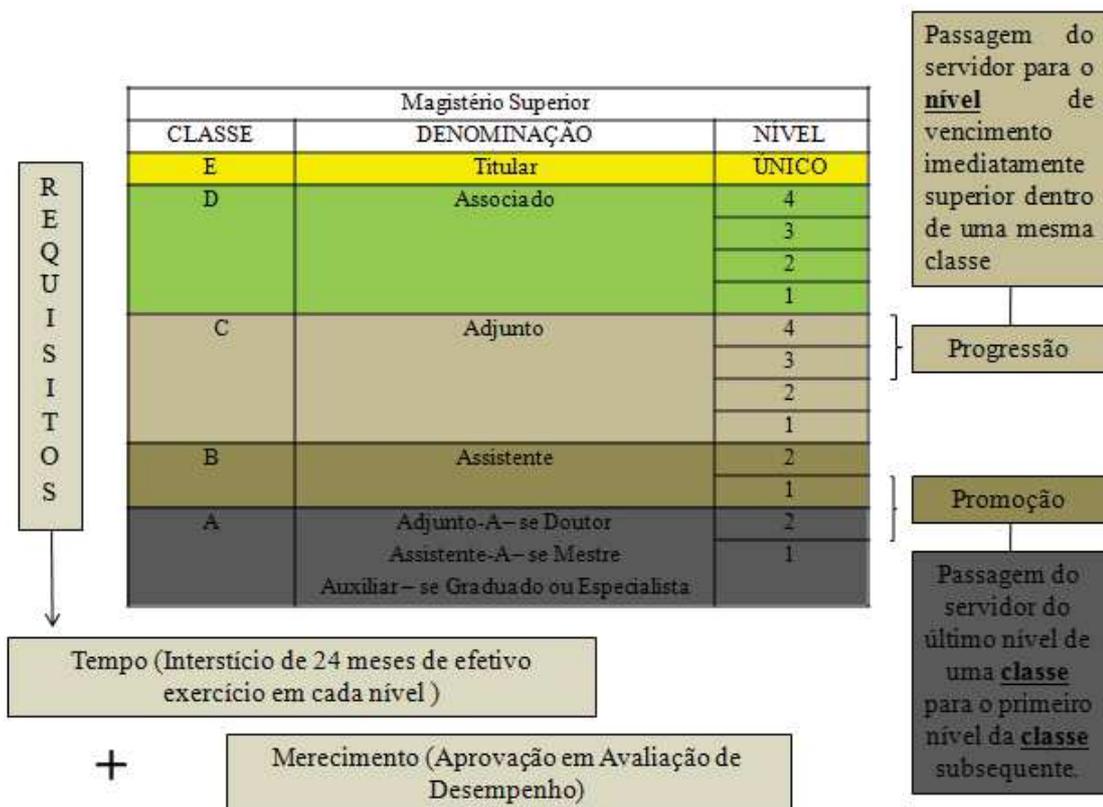
A nomeação para cargo de carreira ou cargo isolado de provimento efetivo depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos. O ingresso na carreira ocorrerá sempre no primeiro nível de vencimento da Classe A. De acordo com a titulação exigida no certame, o professor será denominado: Adjunto (se doutor), Assistente (se mestre) ou Auxiliar (se graduado ou especialista). Segundo a Lei nº 12.772/2012, o concurso público tem como requisito de ingresso na carreira de Professor da Carreira de Magistério Superior o título de doutor na área exigida (§ 1º do art. 8º). No entanto, a lei admite a possibilidade de dispensar essa exigência no edital do concurso, substituindo o título de doutor pelo título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, conforme decisão fundamentada do Conselho Superior da IFE, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor (§ 3º do art. 8º). O ingresso no Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior ocorrerá na classe e nível únicos (BRASIL, 2012).

O desenvolvimento na carreira do Magistério Superior ocorre mediante progressão e promoção funcional, sendo disciplinado pelos artigos 12 a 13-A, na Seção I do Capítulo III da referida lei. A progressão se diferencia da promoção da seguinte forma: enquanto a progressão é a passagem do servidor para o nível de vencimento imediatamente superior dentro de uma mesma classe, a promoção ocorre com a passagem do servidor de uma classe para outra subsequente.

Para o desenvolvimento na carreira, o § 2º do art. 12 da Lei nº 12.772/2012 prevê dois critérios cumulativos tanto para a progressão quanto para a promoção: I - cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível de cada classe; e II - aprovação em avaliação de desempenho, independentemente da classe ocupada. Nota-se que a lei adotou dois critérios: tempo de exercício em cada nível de vencimento e merecimento. Sendo cumulativos, a ausência de um deles impede a progressão ou a promoção funcional (BRASIL, 2012).

A dinâmica da progressão e da promoção, atendendo aos critérios tempo e merecimento, pode ser mais bem demonstrada na Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Progressão e Promoção funcional na Carreira do Magistério Superior



Fonte: elaborada pela autora a partir da Lei nº 12.772/2012 (2019).

Para a promoção para a Classe D, com denominação de Professor Associado, além do cumprimento do interstício e da aprovação em avaliação de desempenho, o docente deve obrigatoriamente possuir o título de doutor. Para a classe E, com denominação de Professor Titular, além do título de doutor, deverá lograr aprovação de memorial que deverá considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional relevante, ou defesa de tese acadêmica inédita (BRASIL, 2012).

Conforme determina o § 4º do art. 12 da Lei nº 12.772/2012, as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção funcional devem ser estabelecidas em ato do Ministério da Educação e devem contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, do Ministério da Educação (MEC), no artigo 5º, acrescentou que, para as progressões funcionais, entendidas aquelas de um para outro nível, dentro da mesma classe, devem ser avaliadas a assiduidade, a responsabilidade e a qualidade do trabalho, além das atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nesses casos, os elementos que devem ser levados em consideração para a avaliação de desempenho estão elencados no art. 6º da citada portaria, listados nos incisos I a IX, contemplando, de forma resumida: o desempenho didático; a orientação de estudantes; a participação em bancas examinadoras; os cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização e atualização; a produção científica, de inovação, técnica ou artística; a atividade de extensão à comunidade, de cursos e de serviços e o exercício de atividades de gestão e de representação (BRASIL, 2013).

Quanto à avaliação de desempenho acadêmico para promoção à classe D, com denominação de Professor Associado, e para progressão de um nível para outro dentro dessa classe, devem ser levadas em consideração o desempenho nas atividades descritas no art. 9º da Portaria nº 554/2013 do MEC, sintetizadas da seguinte forma: ensino na educação superior, compreendendo as atividades dos planos de integralização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação da IFE; produção intelectual, abrangendo a produção científica, artística, técnica e cultural; pesquisa; extensão; gestão e representação, além de outras atividades não incluídas no plano de integração curricular de cursos e programas oferecidos pela instituição. A Portaria MEC nº 554/2013 expressamente excepcionou de seu alcance, no art. 12, as diretrizes para promoções para a classe E, com denominação de Professor Titular, devendo ser regulamentadas em ato específico (BRASIL, 2013).

Posteriormente, a Portaria nº 982, de 03 de outubro de 2013, do MEC, trouxe as diretrizes gerais para o acesso à classe E, com denominação de Professor Titular, da carreira do Magistério Superior, devendo ser demonstrada, no processo de avaliação, excelência e especial distinção, obrigatoriamente no ensino e na pesquisa ou extensão (art.3º), levando-se em consideração as atividades descritas no art. 5º da portaria referida, descritas de forma condensada assim: ensino e orientação, nos níveis de graduação e/ou mestrado e/ou doutorado e/ou pós-doutorado; produção intelectual e/ou produção artística; extensão; coordenação de projetos de pesquisa, ensino ou extensão e liderança de grupos de pesquisa; coordenação de

cursos ou programas de graduação ou pós-graduação; participação em bancas de concursos, de mestrado ou de doutorado; organização e/ou participação em eventos de pesquisa, ensino ou extensão; apresentação, a convite, de palestras ou cursos em eventos acadêmicos; recebimento de comendas e premiações advindas do exercício de atividades acadêmicas; participação em atividades editoriais e/ou de arbitragem de produção intelectual e/ou artística; assessoria, consultoria ou participação em órgãos de fomento à pesquisa, ao ensino ou à extensão; exercício de cargos de gestão; além de outros indicadores.

Além da obediência ao que determina a Lei nº 12.772/2012 e as Portarias nº 554/2013 e nº 982/2013 do MEC, o desenvolvimento na carreira deve ser objeto de regulamentação interna pelas IFEs, por disposição legal e no exercício da autonomia administrativa universitária, consolidada no art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A regulamentação interna possui a importante função de dar os contornos do desempenho docente que as universidades desejam, estabelecendo uma “gradação de valores de acordo com sua cultura institucional, missão, objetivos e valores organizacionais” (LOURENÇO; TEIXEIRA; SANTINELLI, 2011, p. 5).

Desse modo, os conselhos competentes no âmbito de cada IFE têm competência para regulamentar o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção, conforme dispõe o §4º do art. 12 da Lei nº 12.772/2012:

Art. 12, §4º - As diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção serão estabelecidas em ato do Ministério da Educação [...] e deverão contemplar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, cabendo aos conselhos competentes no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino regulamentar os procedimentos do referido processo. (grifo nosso)

O art. 5º da Portaria MEC nº 554/2013 também atribui ao Conselho Superior da IFE essa obrigatoriedade:

Art. 5º - A avaliação de desempenho para a progressão de que trata o artigo 4º obedecerá ao disposto nos artigos 12 e 14 da Lei no 12.772, de 2012, e aos critérios regulamentares deste ato normativo, bem como às normas procedimentais estabelecidas pelo Conselho Superior competente da Instituição Federal de Ensino, incidindo sobre as atividades relacionadas a ensino, pesquisa, extensão e gestão, avaliados, também, a assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho. (grifo nosso) (BRASIL, 2013)

O parágrafo único do art. 8º da Portaria nº 554/2013 do MEC, cujo *caput* trata da avaliação de desempenho para promoção à Classe D, com denominação de Professor Associado, do mesmo modo, atribui ao Conselho Superior a competência para regulamentá-la.

No que concerne à avaliação de desempenho para a Classe E, com denominação de Professor Titular, o art. 3º e o § 2º do art. 4º, da Portaria MEC nº 982/2013, também determinam a competência do Conselho Superior da IFE para regulamentação, definindo parâmetros específicos para a avaliação de desempenho, bem como as atribuições e forma de funcionamento das comissões.

Quanto à competência para analisar e aprovar a avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção, excetuadas a promoção para a Classe D, com denominação de Professor Associado e a promoção para a Classe E, com denominação de Professor Titular, a legislação federal foi omissa, deixando a critério da IFE precisar essa competência.

Com relação à promoção para a Classe D, com denominação de Professor Associado, o art. 8º da Portaria MEC nº 554/2013 estipulou que a avaliação de desempenho deve ser feita por comissão examinadora constituída especialmente para este fim, no âmbito de cada Instituição Federal de Ensino, cabendo ao Conselho Superior definir as atribuições e o funcionamento da comissão (BRASIL, 2013).

Para a promoção para a Classe E, com denominação de Professor Titular, o art. 12, § 5º da Lei nº 12.772/2012 estipula que a avaliação de desempenho deve ser efetivada por comissão especial composta por, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de profissionais externos à IFE. Seus membros devem ser professores doutores titulares, ou equivalentes, de uma instituição de ensino, da mesma área de conhecimento do candidato, e excepcionalmente, na falta dessa, de área afim.

Quanto ao acompanhamento da avaliação de desempenho, a Lei nº 12.772/2012, o art. 26, determina que deve ser instituída, em cada IFE, uma Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD, eleita pelos seus pares, que possua, em seus quadros, pessoal integrante do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. À CPPD cabe prestar assessoramento ao colegiado competente ou ao dirigente máximo na instituição de ensino, para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente das carreiras e cargos de Magistério Federal, dentre elas, a avaliação do desempenho para fins de progressão e promoção funcional. No mesmo sentido, o art. 11 da Portaria MEC nº 554/2013.

## 2.2 O ENSINO SUPERIOR

A busca pelo ensino superior cresceu muito no mundo desde a Segunda Guerra Mundial. Segundo Schwartzman (2015), a expansão se deu pela crescente exigência por capital humano de alta qualificação nas economias modernas, aliada ao processo da democratização na educação e à difusão do conceito de direitos humanos. Assim, as sociedades passaram, cada vez mais, a perceber a educação como forma de ascensão social, como um canal de mobilidade e equidade. Dessa forma, a compreensão de que o domínio do conhecimento não era monopólio de poucos e que podia ser adquirido através da educação e ser transformado em força produtiva se expandiu nos países desenvolvidos e, posteriormente, nos países em desenvolvimento, especialmente, no contexto de crescimento econômico do pós-guerra. As agências de cooperação internacional, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, também impulsionaram a expansão da educação. Apesar de ter como foco a alfabetização e o ensino secundário, à medida que era garantida a educação básica, cresciam as demandas e aspirações por níveis mais elevados de estudo (SCHWARTZMAN, 2015).

No Brasil, de acordo com o que relata Schwartzman (2015), depois do pós-guerra, o primeiro movimento no sentido de expandir e organizar a educação superior foi a criação pelo governo federal de uma rede de universidades federais, a partir da incorporação de várias universidades estaduais e municipais (exceto São Paulo). Esse processo se deu seguindo o modelo organizacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que logo se tornaria apenas uma dentre as outras universidades federais. De acordo com as premissas desse modelo, o autor destaca que, as faculdades superiores de educação passaram a ser responsáveis por fazer pesquisa, o que só ocorria em algumas instituições, e a oferecer a formação de professores para a educação básica, antes promovida no nível secundário pelas “Escolas Normais”. Outro apontamento evidenciado pelo pesquisador é referente aos professores universitários, geralmente profissionais que davam apenas algumas aulas por semana e retiravam a maior parte de sua renda fora da universidade e, a partir dessa reorganização, se tornaram funcionários públicos (SCHWARTZMAN, 2015).

Outro período importante para a educação superior, segundo Macedo et al. (2005), foi iniciado pela reforma universitária de 1968, época em que o Brasil estava sob o regime militar. Algumas inovações importantes foram implementadas, como a reformulação da natureza dos exames vestibulares, a extinção do regime de cátedra, substituído pelo regime departamental, o estabelecimento de uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico e a criação

dos colegiados de curso. Além disso, segundo os autores, a reforma privilegiou as universidades como único modelo de instituição de ensino superior, principal fonte de desenvolvimento de atividade de pesquisa e extensão.

Apesar do expressivo crescimento, assegurado por um volume significativo de investimentos oficiais, Macedo et al. (2005) relatam que, ao longo dos anos 1970, evidenciou-se o fracasso do projeto de organização do ensino superior em um modelo único de instituição. Foram criadas instituições não universitárias, na imensa maioria privadas. Conforme Macedo et al. (2005), em virtude dos altos custos acarretados pelo princípio da indissociabilidade ensino-extensão, as universidades, públicas ou privadas, se mostravam incapazes de atender a uma demanda crescente por educação superior. Assim, a expansão da educação superior foi operada pelas instituições não universitárias, predominantemente privadas, concebidas nesse período.

De 1980 até 1995, a educação superior suportou um período de estagnação, com uma forte demanda reprimida. A partir de 1995, ocorreu nova fase de expansão do sistema de ensino superior brasileiro, impulsionada pelo movimento de reforma do Estado condizente com a ideia do modelo da *New Public Management*, de cunho gerencial que, desde os anos 1980, havia sido desenvolvido nos países anglo-saxões como alternativa ao Estado do bem-estar social. De acordo com Barreyro e Rothen (2014), a reforma do Estado tinha por finalidade, dentre outras, a descentralização da execução de políticas públicas e a transferência da oferta de serviços que pudessem ser realizados pela iniciativa privada.

Dessa forma, as transformações na gestão pública que pretendiam mudar o relacionamento da União com Estados e Municípios e da Administração com a sociedade, tinham o respaldo da Constituição Federal de 1988 que, no art. 209, instituiu o ensino livre à iniciativa privada (BRASIL, 1988) e da Lei nº. 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Esse quadro, conforme descrevem Macedo et al. (2005), favoreceu a diversificação dos tipos de Instituições de Educação Superior (IES), como as universidades especializadas, os institutos superiores de educação e os centros universitários e novas modalidades de formação universitária, incluída a modalidade de Ensino a Distância (EAD), prevista no art. 80 da LDB (BRASIL, 1996). Nesse ínterim, verifica-se a consolidação da participação das universidades privadas no sistema. Apesar do aumento significativo do ensino superior, segundo Macedo et al (2005), essa expansão não foi capaz de implementar uma verdadeira reforma da educação superior.

O último movimento de reforma universitária ocorreu a partir do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) e objetivou promover a inclusão social, através da

igualdade de oportunidade no acesso ao ensino superior. Assim, uma das medidas da reforma foi a destinação de mais recursos para expansão da rede federal de ensino (SCHWARTZMAN, 2015).

Segundo Silva e Santos (2017), para estimular o acesso ao ensino superior e reduzir a evasão motivada pela condição financeira do aluno, além do Programa de Financiamento Estudantil ao Estudante do Ensino Superior (FIES), instituído desde 1999, por meio da Medida Provisória nº 1.827 (BRASIL, 1999) e, atualmente, disciplinado pela Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001, destinado a financiar a educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001), o governo lançou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004), e transformado na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O PROUNI consiste em oferecer bolsas de estudo totais ou parciais para estudantes de baixa renda, em troca de isenção de tributos às instituições privadas de ensino superior que aderem ao programa (BRASIL, 2005). O sistema de cotas veio para corrigir a dificuldade de acesso ao ensino superior público das pessoas de baixa renda e/ou não brancos, medida justificada em virtude de sua condição social (SCHWARTZMAN, 2015). Como explica Moehlecke (2002), essa política, também chamada de reserva de vagas, consiste em estabelecer um número ou percentual destinado a grupos definidos, alvos da discriminação, para garantia de sua representatividade em determinadas áreas, conferindo-lhes acesso a bens, econômicos ou não. Numa pesquisa sobre os motivos que legitimaram as políticas de ações afirmativas, no âmbito do Poder Legislativo nacional, Moehlecke (2002) encontrou, em todos os projetos normativos, a importância atribuída à educação como um instrumento de ascensão social e desenvolvimento do país, enquanto dados estatísticos mostravam o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro, além da famigerada dívida do Poder Público com a escravidão e o massacre indígena.

A reforma da educação superior, sob esse aspecto, buscou atender aos anseios do Estado Democrático de Direito, reinaugurado com a Constituição Federal de 1988, garantidora dos direitos fundamentais. O texto constitucional garante a igualdade de acesso à educação, e ainda, a previsão de reserva de percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988), encorajando as políticas de ações afirmativas também nas demais esferas. Segundo Moehlecke (2002), essa temática de promover acesso a grupos socialmente excluídos era relativamente nova no debate e na agenda política brasileira e gerou várias polêmicas, a respeito de ser a garantia de um direito ou o estabelecimento de um privilégio.

Para apoiar a permanência do público das classes mais baixas que conseguia acessar as IFEs, foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, sendo implementado a partir de 2008 para estudantes matriculados em cursos de graduação na modalidade presencial (IMPERATORI, 2017). Ações na área de assistência estudantil não são recentes, como destaca a autora, especialmente desde a década de 1970, em virtude do crescimento do ensino superior, com forte expansão das vagas e conseqüente demanda por intervenções específicas para atendimento desse público. No entanto, na concepção de Imperatori (2017), o PNAES representa um marco histórico para a política de assistência ao estudante, pois define as áreas de atuação (I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico), visando um vasto nível de proteção social, ao mesmo tempo em que deixa a critério das IFEs a forma de executar essas ações.

Dessa forma, tanto a política de cotas quanto a de bolsas de estudo e a de assistência social favoreceram o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior, o que obrigou o governo a uma ampliação da rede de ensino.

Com o objetivo não só de avolumar-se, mas também de estender seus domínios em direção ao interior do país, Barreyro e Rothen (2014) aponta que a ampliação da educação superior se deu de diversas formas: criação de novas instituições de ensino superior, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); expansão dos *campi* das universidades existentes e; implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Além disso, foram criados novos cursos na modalidade a distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecidos por instituições públicas de ensino superior em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2006).

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e tinha como objetivo estabelecido o de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

O programa revelou-se igualmente uma política pública capaz de atender aos anseios da estrutura de gestão gerencial do Estado. De acordo com Filardi (2014), o governo declarou à época que a proposta do REUNI almejava também um nível maior de eficiência dos materiais e recursos humanos, além das próprias estruturas universitárias, considerados subutilizados. Assim, as diretrizes gerais para implantação do REUNI buscavam induzir a eficiência da expansão democrática da educação superior, propiciando que o contingente dos excluídos socialmente

possa ingressar e permanecer na educação superior. O aumento das matrículas no ensino público, através da expansão das vagas e ocupação das vagas ociosas, tanto dos cursos já criados quanto de novos, especialmente no período noturno, a redução das taxas de evasão, a ampliação da mobilidade estudantil, a diversificação das modalidades de graduação, a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil são alguns dos mecanismos para o alcance eficaz das metas do REUNI (BRASIL, 2007).

O REUNI representou uma verdadeira possibilidade de expansão e de reformulação das universidades, uma vez que previa o financiamento pelo MEC, desde que cada universidade elaborasse e apresentasse um plano de reestruturação que se adaptasse às exigências do governo (BRASIL, 2007).

Em que pese o REUNI ter o propósito de posicionar a educação superior pública no projeto de desenvolvimento social do país, o Programa sofreu oposição de parte dos alunos, dos sindicatos e dos professores, por diversas razões (BAPTISTA et. al, 2013). Um dos motivos, possivelmente, foi a associação com o comprometimento da qualidade da educação em função da meta global de elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% (noventa por cento) e da relação estabelecida de 18 alunos em cursos presenciais por professor (BRASIL, 2007).

Apesar do caráter gerencial da reestruturação, é possível observar a relação direta entre a implantação do REUNI e o aumento de vagas no serviço público. No período de 2003 a 2014, segundo o balanço realizado pela Secretaria de Educação Superior (SESU), responsável pela Política Nacional de Educação Superior, o processo de expansão da educação superior se deu em 3 fases. A Fase I – Interiorização - de 2003 a 2007, foi essencial para combater os desequilíbrios regionais, em que o principal objetivo era alargar o alcance das universidades além das capitais, mas principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Procurou-se então, atender àqueles que não podem se deslocar até os grandes centros e, ao mesmo tempo, fixar os profissionais qualificados nas regiões de origem, oportunizando o desenvolvimento da localidade. A Fase II – Reestruturação e expansão – de 2008 a 2012, deu continuidade ao processo de interiorização, mas foi marcado pela execução do REUNI, reordenando a educação superior. A Fase III - Desenvolvimento regional e programas especiais - de 2012 a 2014, orientada pela continuidade das propostas anteriores, complementando-as com iniciativas específicas de desenvolvimento regional. Essas ocorreram por meio de políticas de integração e fixação, como o Programa de Expansão do Ensino Médico, que prioriza a criação de cursos de graduação em Medicina nas regiões com ausência de vagas na área da saúde (BRASIL, 2014).

### 2.2.1 O panorama atual do ensino superior no Brasil

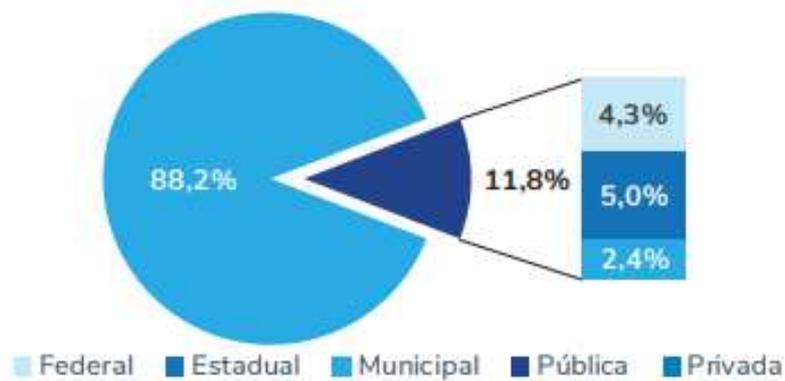
Conforme visto na seção anterior, Macedo et al. (2005) e Schwartzman (2015) relatam que o crescimento econômico e a urbanização a partir da metade do século XX inauguraram a expansão da educação superior. A partir daí, a crescente demanda do mercado, o volume significativo de investimentos do governo e a abertura desse segmento de ensino a instituições privadas remodelaram e expandiram o ensino superior.

Posteriormente, conforme expõem Schwartzman (2015), Silva e Santos (2017) e Imperatori (2017), as políticas de financiamento e de cotas foram o meio encontrado para viabilizar o aumento do acesso ao ensino superior e a política de assistência estudantil foi a forma para conter a evasão acarretada pela condição financeira do estudante.

Barreyro e Rothen (2014) registrou as diversas formas de ampliação da educação superior pública, como a criação de novas instituições de ensino superior, a expansão dos *campi* das universidades, a implantação do REUNI e a criação de novos cursos na modalidade de ensino a distância, por meio da UAB, mostrando uma nova vertente da expansão: a interiorização.

De outra forma, os resultados atuais dessa expansão podem ser verificados através dos números. A partir do Censo da Educação Superior 2018, divulgado em 2019 e realizado pelo INEP, é possível delinear a evolução da educação superior nos últimos anos, através da justaposição de dados coletados sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil em diferentes anos de pesquisa. Segundo o Censo 2018 (INEP, 2019), existem 2.238 IES privadas e 299 públicas. O total de IES privadas representa 88,2% de todas as IES, conforme pode ser observado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Percentual de IES por categoria administrativa

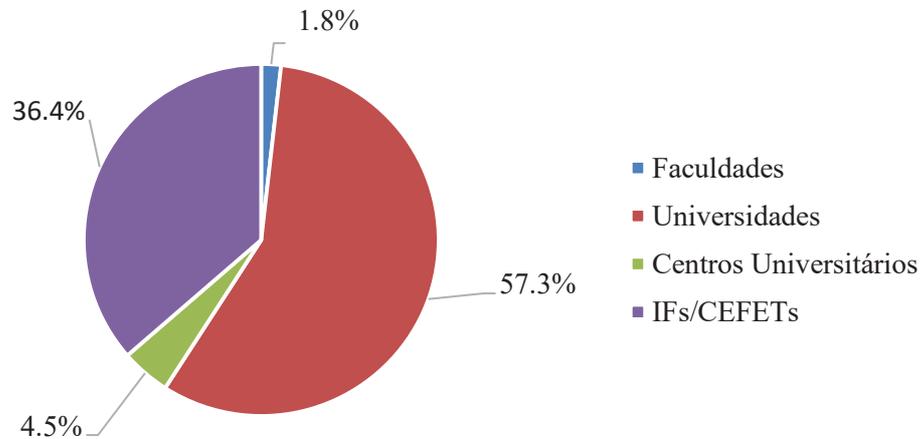


Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (INEP, 2019).

Essa quantidade expressiva de instituições privadas, em relação às instituições públicas, pode ser explicada pelo direcionamento dado à política educacional a partir da abertura, cada vez maior, do ensino superior à iniciativa privada, desde os anos de 1970. Conforme destacam Macedo et al. (2005), a expansão da educação superior nesse período foi marcada pela criação de instituições predominantemente privadas. Enquanto isso, desde a reforma universitária de 1968, o setor público privilegiava a pesquisa e a expansão, dando apoio à pós-graduação, como pontuam Macedo et al. (2005). Assim, o relativo equilíbrio que existia, até então, na organização dual do ensino superior entre o setor público, com instituições mantidas pelo poder federal, estadual ou municipal, e o setor privado, constituído por instituições de natureza jurídica privada, foi rompido em termos numéricos (SAMPAIO, 2011). Outro fator, segundo Sampaio (2011), foi o crescimento do financiamento privado no ensino superior no início do século XXI, motivado pelas políticas de estímulo ao acesso e à manutenção do estudante na graduação, o que também induziu a evolução do setor privado no Brasil.

O total de IES públicas corresponde, portanto, a apenas 11,8% das IES no Brasil, distribuídas nas esferas de governo da seguinte forma: 110 são federais, o que corresponde a 36,8%, 128 são estaduais, equivalente a 42,8% e 61 são municipais, representando 20,4% (INEP, 2019). Quanto à rede federal, a mesma possui a seguinte organização acadêmica: 63 universidades, 40 IFs e CEFETs, todos ligados ao MEC e, ainda cinco faculdades, uma ligada ao MEC – INES - e quatro vinculadas a outros ministérios –ENCE, ITA, ESEFEx e ISCP, além de 2 Centros Universitários - IME e AMAN (INEP, 2019a). A Figura 3, a seguir, representa a distribuição da rede federal em percentuais:

Figura 3 - Percentual de IES federais por organização acadêmica



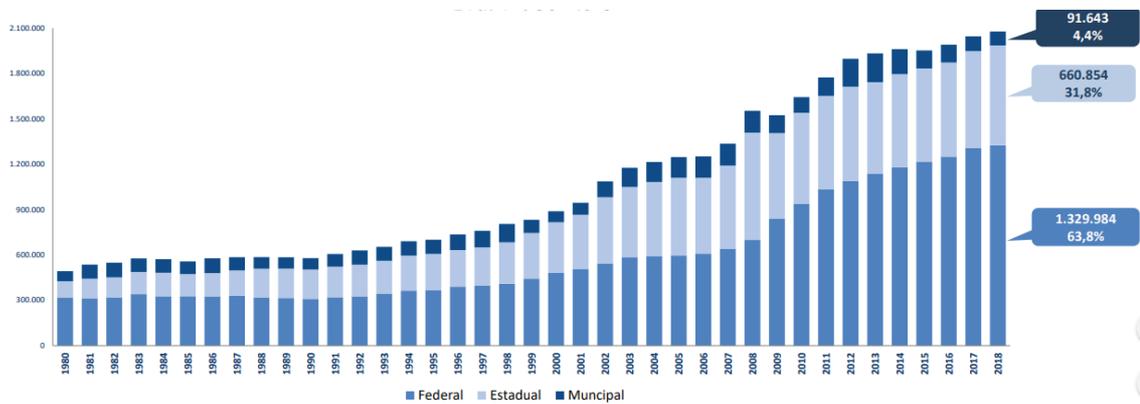
Fonte: Elaborado pela autora a partir do Censo da Educação Superior 2018 – Divulgação dos Principais resultados (INEP, 2019).

O grande número de instituições não universitárias indicado na Figura 3, representado na maior parte pelos IFs/CEFETs, é o resultado do último movimento de reforma do ensino superior, ocorrido durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mencionado na seção anterior. Como aponta Barreyro e Rothen (2014), uma das formas de ampliação da educação superior, no período mencionado, foi através da criação de novas instituições de ensino superior, como os IFs, no intuito de promover a inclusão social também através dos cursos tecnológicos que passaram a ser oferecidos por essas instituições. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional que surgiram como um novo modelo em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, estruturados a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), nas Escolas Técnicas Federais e nas Escolas Agrotécnicas Federais (BRASIL, 2008a). Segundo a Lei nº 11.892/2008, existem 38 IFs e 2 CEFETs (CEFET-RJ e CEFET-MG), os últimos não inseridos no reordenamento de que trata a lei. Os CEFETs caracterizam-se pela atuação prioritária na área tecnológica, diferentemente dos IFs que têm o objetivo principal de garantir, de forma prioritária, a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2008a).

A rede federal consolida-se como a maior da rede pública com participação de 64% e com mais de 1,3 milhão de alunos em 2018, sendo que nas universidades, presentes em todas as unidades da federação, estão matriculados mais de 1,1 milhão de alunos. Entre 2007 e 2018,

a rede federal duplicou de tamanho em número de matrículas (INEP, 2019a), conforme demonstra a Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Crescimento da rede pública em número de matrículas: 1980-2018

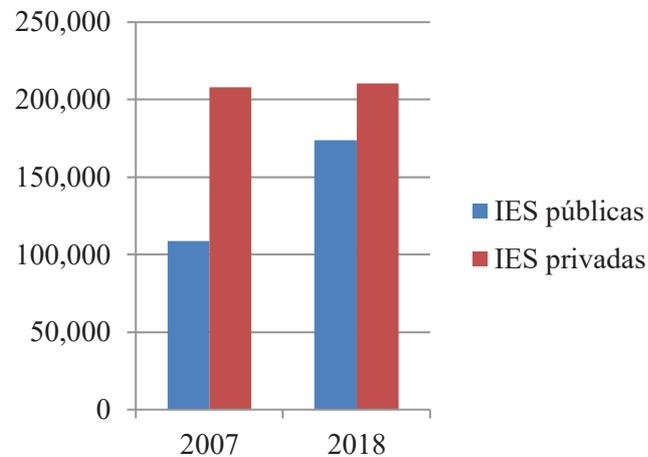


Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (INEP, 2019a).

Esse aumento significativo verificado na rede federal entre 2007 e 2018, pode ser explicado pela instituição do REUNI, em 2007, que tinha como principal objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação (BRASIL, 2007). Dessa forma, o aumento das matrículas nas IES federais foi projetado através da expansão das vagas e ocupação das vagas ociosas, tanto dos cursos já criados quanto de novos, especialmente no período noturno, da diversificação das modalidades de graduação e da ampliação de políticas de inclusão.

Em 2018, havia 384.474 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 54,8% tinham vínculo com IES privada e 45,2%, com IES pública (INEP, 2019b). Entre 2007 e 2018, o número de professores na educação superior cresceu de forma superior nas IES públicas, de 108.828 para 173.868, um aumento de 59,8%, enquanto nas IES privadas o número de docentes permaneceu praticamente inalterado no mesmo período, de 208.213 para 210.606, um pequeno acréscimo de 1,15% (INEP, 2019c), conforme demonstra a Figura 5, a seguir:

Figura 5 - Número de professores na educação superior por categoria administrativa:  
2007/2018



Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - 2007/2018 (INEP, 2018c).

Quanto ao regime de trabalho, em 2018, na rede pública, 86,3% dos professores trabalham em tempo integral, 10,8% trabalham em tempo parcial e 2,9% são horistas, enquanto na rede privada, 27,5% dos professores trabalham em tempo integral, 42,4% trabalham em tempo parcial e 30,1% são horistas (INEP, 2019b).

Nas IFEs da rede federal, segundo a Lei nº 12.772/2012, o regime de trabalho dos professores poderá ser: I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho. O § 1º do art. 20 da lei em comento admite a adoção pela IFE do regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, observando 2 (dois) turnos diários completos, sem dedicação exclusiva, para áreas com características específicas, em caráter excepcional, mediante aprovação do órgão colegiado superior competente (BRASIL, 2012). Assim, existem dois regimes de trabalho previstos para o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal: regime integral e regime parcial. Nas universidades federais, do total de 91.070 docentes, em 2018, 84.834 (92%) dedicam-se ao regime integral, enquanto que 7.334 (7,9%) trabalham sob o regime parcial e 93 (0,1%) são horistas (INEP, 2019b). Dentre os professores que trabalham em regime integral de 40 horas semanais, a maioria deles o exerce com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, em virtude da excepcionalidade do regime integral sem dedicação exclusiva.

O regime em tempo integral com dedicação exclusiva implica o impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas em lei. Assim, observadas as condições da regulamentação própria de cada IFE, ao professor submetido a esse regime é admitida a percepção de retribuição pecuniária por atividades desenvolvidas dentro das hipóteses estabelecidas pelo art. 21 da Lei nº 12.772/2012, as quais se relacionam ao próprio ambiente acadêmico ou em função dele (BRASIL, 2012). Conforme o § 4º do art. 20 e o art. 21 da Lei nº 12.772/2012, no que tange às atividades em fundações de apoio (instituídas com a finalidade de apoiar os projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação das IFEs), o professor em regime de dedicação exclusiva, desde que não investido em cargo em comissão ou função de confiança, poderá participar dos órgãos de direção dessas entidades, nos termos definidos pelo CONSU da IFE. Nesse caso, deve ser observado o cumprimento de sua jornada de trabalho, sendo vedada a percepção de remuneração paga pela fundação de apoio. Ainda, poderá ocupar cargo de dirigente máximo de fundação de apoio, mediante deliberação do CONSU da IFE, sendo permitido, nesse caso, ser remunerado desde que receba remuneração inferior, em seu valor bruto, a 70% (setenta por cento) do limite estabelecido para a remuneração de servidores do Poder Executivo Federal (BRASIL, 2012).

O objetivo da dedicação exclusiva é possibilitar a fixação dos professores nas universidades, de forma irrestrita, para que se dediquem às atividades universitárias, especialmente à pesquisa. Isto porque, segundo Macedo et al. (2005) e Cunha (1989), a partir da reforma universitária de 1968, a universidade passou a ter nova identidade. O ensino passou a ser indissociado da pesquisa, o que exigiu algumas modificações na forma de se conceber a universidade. Para tanto, exigiu-se o estabelecimento de uma carreira universitária baseada no mérito acadêmico e incentivos eficazes para fixar os professores/pesquisadores na universidade. Além disso, o regime de cátedra, considerado como principal razão para a inexistência (ou quase) da pesquisa na universidade em função do seu personalismo e autoritarismo, foi substituído pelo regime departamental e houve a criação dos colegiados de curso (CUNHA, 1989).

Justamente em razão dessa limitação ao exercício de outras atividades não previstas em lei, segundo a lição de Meirelles (1999), o adicional de tempo integral foi adotado pela Administração Brasileira através de estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União (de 1952) para os cargos ou funções indicadas em lei. A Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960, permitiu a adoção do regime de tempo integral, de forma opcional, pelo funcionário que exercesse atividade técnico-científicas, de magistério ou pesquisa, satisfeitas as exigências

regulamentares. Em contrapartida, era prevista a percepção de uma gratificação sob forma de acréscimo proporcional ao nível de vencimento do seu cargo, sendo que acima de dez anos nesse regime de trabalho o acréscimo era de 100% sobre o vencimento. Através do adicional, o escopo era dar aos professores que exerciam suas atividades sob o regime em tempo integral com dedicação exclusiva, condições de “aprimorar o trabalho técnico e incrementar a investigação científica e a formação de pesquisadores, necessários ao desenvolvimento do País” (MEIRELLES, 1999, p. 436).

Atualmente não há previsão de adicional de tempo integral no Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, havendo, no entanto, uma diferenciação no pagamento do vencimento básico, conforme o regime de trabalho seja de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva, ou de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, sem dedicação exclusiva, de acordo com o anexo III da Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012). Assim, o Poder Público remunera a exclusividade e a concentração de esforços, assegurando ao docente da Carreira de Magistério Superior, submetido ao regime em tempo integral com dedicação exclusiva, o recebimento de uma retribuição 43% (quarenta e três por cento) superior em relação ao vencimento básico do docente em regime integral de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho sem dedicação exclusiva, considerando-se o primeiro nível de vencimento da Classe A (BRASIL, 2012). Portanto, no caso do regime em tempo integral com dedicação exclusiva não cabe examinar eventual compatibilidade de horários entre o exercício acadêmico e outras atividades, uma vez que se trata de regime jurídico específico para determinado cargo de magistério que, por força de preceito legal, exige a dedicação exclusiva, em razão da qual se vedou o “exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada” e se atribui vencimento básico diferenciado (BRASIL, 2012).

Em que pesem alguns argumentos contrários, a dedicação exclusiva se tornou um dos pilares do ensino superior público. Assim, com as gratificações incorporadas definitivamente aos vencimentos dos docentes, o que não se pode perder de vista é o conceito original da adoção do regime de trabalho em tempo integral, com dedicação exclusiva, que deve estar comprometido com a consolidação da pesquisa científica e tecnológica. Evidencia-se, no aspecto apontado, a importância de a universidade direcionar esforços para utilizar a avaliação de desempenho dos professores do Magistério Superior como estratégia organizacional para desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a avaliação é mecanismo que possibilita a tomada de decisões na gestão docente (LOURENÇO, TEIXEIRA, SANTINELLI, 2011). De acordo com os autores citados, para a gestão estratégica do corpo docente, faz-se necessário que a

organização compreenda, de modo mais completo, as possíveis relações do desempenho com as diversas variáveis com as quais interage.

Retomando os dados do Censo da Educação Superior 2018, observa-se que, em números absolutos, as matrículas nas IES privadas predominam em relação às IES públicas, representando 75,4%, enquanto na rede pública o percentual de matrículas corresponde a 24,6% (INEP, 2019). A rede federal consolida-se como a maior da rede pública com participação de 64% e com mais de 1,3 milhão de alunos em 2018. Dentre as IES federais as universidades são as mais representativas em termos numéricos, representando aproximadamente 12,5% do total das matrículas no Brasil (INEP, 2019a).

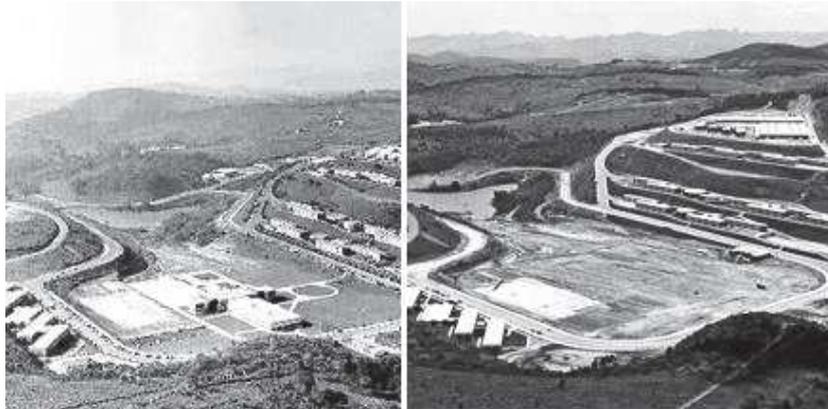
É possível perceber que o movimento recente de expansão da educação superior, objetivando o acesso da população excluída, a redução da evasão, a interiorização e o desenvolvimento regional, através da reestruturação eficaz do sistema, impactou o número das vagas para provimento de servidores no serviço público federal, acarretando, inclusive, o aumento de professores. Por um lado, havia a propagação do conceito do uso eficaz das instalações, materiais e recursos humanos já existentes. Por outro, era inevitável ampliá-los para absorver o acréscimo do número de vagas na graduação, a criação de novos cursos, inclusive noturnos, de novas universidades e de *campi* avançados. A valorização da educação superior proporcionada pelos recentes programas de políticas públicas, aliada à demanda crescente por esse nível de ensino, implica na necessidade de contínuo aprimoramento das atividades dos profissionais envolvidos e dos processos correlatos, o que inclui a avaliação de desempenho.

### 2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, SUA EXPANSÃO E O CORPO DOCENTE

No processo de expansão do ensino superior, examinado na seção anterior, pode ser destacada a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), autarquia federal criada por meio da Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960). Sediada em Juiz de Fora/MG, na Zona da Mata, a UFJF possui um *campus* avançado em Governador Valadares/MG, no Vale do Rio Doce.

A UFJF foi a segunda instituição federal do interior do país a ser criada - atrás apenas da de Santa Maria (RS), e foi formada a partir da aglutinação dos cursos de Ciências Econômicas, Direito, Engenharia, Farmácia, Medicina e Odontologia já existentes na cidade. Somente em 1969 a Cidade Universitária começou a ser construída, conforme a Figura 6, a seguir, tendo a missão de concentrar todos os cursos num só local (UFJF, 2019f).

Figura 6 - Construção da Cidade Universitária – UFJF 1969



Fonte: UFJF (2019f).

O projeto, de autoria de Arthur Arcuri, segundo Rezende (2016) “utilizou três dos quatro princípios a serem atendidos pelo espaço: trabalhar, circular e recrear-se [...]”, destacando uma preocupação além dos fins estritamente educacionais, o que faz com que até hoje a UFJF seja um ambiente capaz de proporcionar à população um espaço sadio de convivência social. Ao longo dos anos passou por transformações, recebendo novos cursos e construções, sendo aos poucos remodelada, conforme Figura 7, a seguir, na sua reconfiguração atual.

Figura 7 - Configuração da UFJF - 2019



Fonte: UFJF (2019).

Avançando cronologicamente para o século XXI, observa-se que a atual estrutura universitária é o resultado da ação transformadora pela qual a UFJF passou, especialmente a partir de 2008, com a adesão ao REUNI, aprovada pela Resolução CONSU nº 15, de 25 de outubro de 2007 (UFJF, 2007). Apesar de não ser a única explicação para o crescimento da

universidade, o programa pode ser considerado como o principal responsável pelas mudanças ocorridas a partir de então. Em decorrência da adesão ao REUNI, a UFJF experimentou um avanço significativo no número de vagas ofertadas, nos turnos diurnos e noturnos, a ampliação dos cursos, presenciais e a distância, e o conseqüente número de matrículas.

Além disso, o REUNI possibilitou a implementação do *campus* avançado de Governador Valadares, cuja criação foi aprovada pela Resolução CONSU nº 1, de 16 de fevereiro de 2012 (UFJF, 2012), começando a funcionar em 19 de novembro de 2012, o que proporcionou o oferecimento de 750 vagas anuais em nove cursos de bacharelado. Dos cursos concebidos, quatro são da área de Ciências Sociais Aplicadas - Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito, e cinco da área de Ciências da Vida - Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia (UFJF, 2019b). Observa-se que a possibilidade de construção de outros *campi* já tinha previsão no § 1º do art. 1º do Estatuto da UFJF, aprovado pela Portaria MEC nº 1.105, de 28 de setembro de 1998 (BRASIL, 1998).

Desde a adesão ao REUNI, a graduação na UFJF expandiu-se bastante, tanto na modalidade presencial quanto a distância. O número de cursos de graduação ofertados na UFJF teve um aumento expressivo, passando dos 35 cursos em 2007, para 96 cursos em 2018, um acréscimo de 154,3%. Houve um aumento de 157% no número de vagas oferecidas, passando de 2.088, em 2007, para 5.373 vagas no ano de 2018. Igualmente, o número de matrículas também sofreu um incremento de aproximadamente 94,6%, passando de 10.669 em 2007, para 20.758 matrículas em 2018 (INEP, 2019c), conforme a Tabela 1, a seguir:

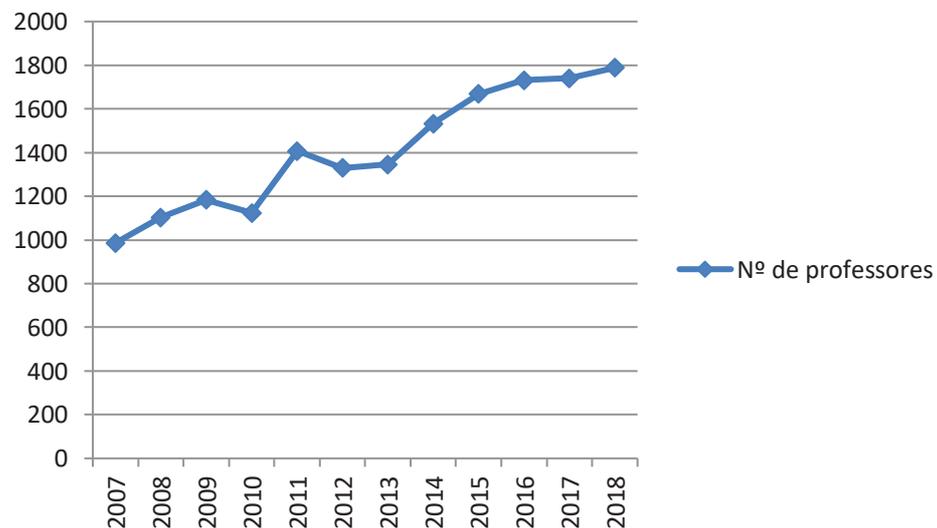
Tabela 1 - Evolução quantitativa de cursos, matrículas e de vagas na graduação da UFJF (nas modalidades presencial e a distância) - 2007 a 2018

Ano	Cursos	Vagas	Matrículas
2007	35	2.088	10.669
2008	35	2.134	10.880
2009	52	3.383	13.787
2010	61	3.467	14.753
2011	77	4.417	15.792
2012	86	5.618	17.865
2013	90	4.651	18.442
2014	95	5.971	19.487
2015	96	4.592	19.414
2016	96	4.993	20.490
2017	97	5.300	21.010
2018	96	5.373	20.758

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da análise das Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2007 a 2018 (INEP, 2019c).

Da mesma forma, verifica-se um incremento de 82% no número de professores da Carreira de Magistério Superior, de 986 em 2007, para 1.788 em 2018 (INEP, 2019c), conforme demonstra a Figura 8, a seguir:

Figura 8 - Evolução do número de professores do Magistério Superior na UFJF: 2007 a 2018



Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da análise das Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2007-2018 (INEP, 2019c).

Quanto ao grau de formação dos professores da Carreira de Magistério Superior, 1.320 (74%) possuem doutorado, 336 (19%) têm mestrado, 89 (5%) possuem pós-graduação e 43

(2%) apenas graduação. Do total de 1.788 professores, 87% estão submetidos ao regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em tempo integral (INEP, 2019b).

Atualmente, a UFJF conta com 96 opções de cursos de graduação (INEP, 2019), 14 cursos de pós-graduação *lato sensu*, 29 residências médicas, 7 residências multiprofissionais (UFJF, 2019k), 40 cursos de mestrado e 17 de doutorado (UFJF, 2019h), em todas as áreas do conhecimento, congregando cerca de 20 mil alunos, sem contar os cerca de 3 mil estudantes da educação a distância (UFJF, 2019). Do total, 10 cursos de graduação (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia), 5 de mestrado (Ensino de Biologia; Ciências da Reabilitação e Desempenho Físico-funcional; Bioquímica e Biologia Molecular; Ciências Aplicadas à Saúde; e Educação Física) e 1 de doutorado (Educação Física) são oferecidos no *campus* Governador Valadares (UFJF, 2019b). Na modalidade EAD, a UFJF oferece 7 cursos de graduação, 11 de pós-graduação *lato sensu* e 1 de aperfeiçoamento (UFJF, 2019a).

Para atender toda esta demanda, a UFJF dispõe de 21 unidades acadêmicas destinadas ao ensino superior, correspondendo a 6 institutos e 15 faculdades. As unidades acadêmicas contam com 79 departamentos distribuídos entre os dois *campi*: 68 departamentos no *campus* Juiz de Fora e 11 no *campus* Governador Valadares.

A UFJF ainda possui o Colégio de Aplicação João XXIII, onde funciona o ensino fundamental, o ensino médio, o curso para Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o curso de especialização em Prática Interdisciplinar, atuando os professores da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Para planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como, para executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a IFE disponha, a UFJF dispõe de 1.276 Técnico-administrativos em Educação integrando seu quadro de pessoal (INEP, 2019b). Afim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a carreira de Técnico-administrativos em Educação está organizada em 5 (cinco) níveis de classificação, A, B, C, D e E, de acordo com o requisito de escolaridade para ingresso, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições (BRASIL, 2005a).

## 2.4 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Mesmo antes das alterações na legislação federal que reestruturaram as carreiras e o próprio Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, a avaliação de desempenho vinha sendo considerada pela política educacional como uma ferramenta essencial e como um dos requisitos obrigatórios no processo de aprovação das progressões funcionais para desenvolvimento na carreira.

Para melhor compreensão das práticas relativas à avaliação de desempenho na UFJF, é necessário conhecer a regulamentação própria e contextualizá-la com a legislação federal à época de criação de cada norma interna. Na Seção 2.4.1 são apresentadas as três normas da UFJF que regulam os processos de desenvolvimento na carreira, através das progressões funcionais.

Também é importante observar o papel da CPPD nos processos de progressão e promoção funcional. Na Seção 2.4.2, é examinada a forma como a comissão foi criada após a edição da Lei nº 12.772/2012, como se organizou para cumprir suas atribuições estatuídas pela legislação federal e por seu regimento, e a competência que a Resolução CEPE nº 61/88 lhe atribuiu.

Na Seção 2.4.3, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas é apresentada como o órgão incumbido, na UFJF, de gerenciar a vida funcional de seus servidores e de direcionar as políticas e práticas de gestão de pessoas, sendo averiguadas sua estrutura e suas competências.

Na Seção 2.4.4, o processo de progressão e promoção funcional é examinado e dividido em três etapas: confecção e entrega do relatório de atividades do período de 24 meses desde a última movimentação na carreira; avaliação e decisão sobre o desempenho professor e, conseqüentemente, sobre a progressão ou promoção; análise do processo pela PROGEPE sob o ponto de vista da formalidade e da legalidade, além dos demais procedimentos necessários para o efetivo desenvolvimento.

Na Seção 2.4.5, as evidências do problema de pesquisa são levantadas através de uma pesquisa exploratória, resultando na demonstração de que a Universidade tem diferentes formas e critérios de avaliar o desempenho docente, conforme o departamento estudado.

### 2.4.1 Regulamentação interna

Conforme visto na Seção 2.1, verifica-se que os conselhos competentes no âmbito de cada IFE têm competência para regulamentar o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção. Para tanto, devem respeitar os requisitos da Lei nº 12.772/2012, além das disposições gerais estabelecidas por meio das Portarias nº 554/2013 e nº 982/2013 do Ministério da Educação, devendo ser contempladas na avaliação de desempenho as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, incidindo, ainda, a assiduidade, a responsabilidade e a qualidade do trabalho.

Para regulamentar os processos de progressões e promoções na UFJF, existem as seguintes normas: Resolução CEPE nº 61/88 - fixa normas para a Progressão Funcional do Pessoal das carreiras do Magistério Superior e de 1º e 2º Graus; Portaria nº 198, de 26 de abril de 2007, do Gabinete do Reitor/UFJF, dispõe sobre a progressão funcional de professores para a Classe de Professor Associado, especifica as atividades a ser objeto de avaliação de desempenho, define os parâmetros específicos para essa avaliação, institui a Banca Examinadora, e dá outras providências; Resolução CONSU nº 05, de 06 de junho de 2014 - aprova as normas para promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, e para acesso à Classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para entender melhor a evolução da regulamentação da UFJF a respeito do tema e o atual cenário da Universidade frente a essa normatização, faz-se necessário contextualizá-la com a evolução da política federal de pessoal docente das Universidades e demais Instituições Federais de Ensino Superior, o que será feito a partir da apresentação de cada uma das normas internas.

A primeira norma a tratar da progressão e promoção funcional do corpo docente da UFJF é a Resolução CEPE nº 61/88. No Capítulo III, que trata da Avaliação de Desempenho, é determinado, no art. 6º, que o professor deve apresentar, até o dia 31 de dezembro de cada ano, o Relatório das Atividades desenvolvidas durante o ano, bem como o Plano Individual de Trabalho (PIT) para o ano seguinte, em consonância com o Plano do Departamento a que estiver vinculado. O Departamento deve ser o responsável por examiná-los, pronunciando-se conclusivamente pela sua aprovação ou não, pautando-se por critérios estabelecidos pelo Conselho Departamental. Para exame do Relatório do professor, o Departamento deverá levar em consideração o seu Plano Individual de Trabalho, a assiduidade, a pontualidade, a responsabilidade e a qualidade do trabalho docente, consideradas, entre outros, as atividades de

ensino, pesquisa, extensão e gestão, descritas nos incisos I a XI do art. 7º da Resolução CEPE nº 61/88.

No Capítulo IV da Resolução CEPE nº 61/88, que trata da “Progressão Horizontal”, atualmente denominada simplesmente de “progressão”, o art. 9º dispõe que o requerimento da progressão deverá ser dirigido à Chefia do Departamento, a partir do mês anterior do cumprimento do interstício, sendo considerado habilitado o docente cujo Relatório de Atividades referentes ao interstício tiver sido aprovado.

Percebe-se que a Resolução CEPE nº 61/88 é imprecisa ao tratar do relatório de atividades para avaliação de desempenho docente, uma vez que trata no Capítulo III do Relatório Individual de Trabalho (RIT) e do Plano Individual de Trabalho (PIT), enquanto que no Capítulo IV, art. 9º, § 1º determina que deverá ser “considerado habilitado o docente cujo Relatório de Atividades referente ao interstício tiver sido aprovado”. Ou seja, no primeiro caso, o professor deverá entregar um PIT e um RIT anuais, sempre no final do ano; no segundo caso, ele estará habilitado à progressão se o Relatório de Atividades referente ao interstício for aprovado. No entanto, o interstício para progressão e promoção funcional não começa e termina conforme o período letivo, mas de acordo com a data de vigência de sua última progressão ou promoção. Assim, dois RITs representam dois anos de atividades letivas, mas, não necessariamente abarcam as atividades necessárias para avaliação de desempenho com o fim de progressão ou promoção funcional.

Nessa parte, a Resolução CEPE nº 61/88 é tecnicamente imperfeita porque prescinde dos aspectos de clareza, coerência e precisão, dentre outros necessários para o atendimento da técnica legislativa para confecção de textos normativos, uma vez que o desígnio da técnica legislativa é obter uma comunicação eficaz para que a norma alcance seu propósito (SILVA, 2016).

Segundo a Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, que dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, a ementa de uma norma deve realçar e explicitar, de modo conciso e sob a forma de título, o objeto da lei (art. 5º) e o primeiro artigo do texto deverá indicar o objeto da lei e o respectivo âmbito de aplicação (art.7º). Assim, nota-se que a ementa da Resolução CEPE nº 61/88 é “Fixa normas para a Progressão Funcional do Pessoal das carreiras do Magistério Superior e de 1º e 2º Graus” e o art. 1º estatui: “A progressão funcional nas carreiras do Magistério da UFJF far-se-á nos termos da presente Resolução”. Fica claro, portanto, que o Capítulo III – Da Avaliação de Desempenho e o Capítulo IV – Da Progressão Funcional deveriam se complementar, numa ordenação sistêmica, mas levantam uma dúvida se os RITs devem ser utilizados ou se o relatório de atividades do interstício é que

deverá ser utilizado para avaliação de desempenho para o fim da progressão. Feita essa consideração, observa-se que, de qualquer forma, a UFJF incumbiu ao Departamento de cada unidade acadêmica a competência para avaliar o desempenho acadêmico, por meio do relatório de atividades desenvolvidas, diante de critérios próprios.

Procedendo-se ao exame da conjuntura de promulgação da Resolução CEPE nº 61/88, verifica-se que ela foi gerada na vigência da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, que concebeu o plano de carreiras anterior para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos das Universidades e demais Instituições Federais de Ensino Superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública. O plano anterior, denominado Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) foi aprovado e regulamentado pelo Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, trazendo a estruturação da carreira docente (Magistério Superior e de Magistério de 1º e 2º Graus) e os desenvolvimentos, através da progressão funcional. A Portaria MEC nº 475, de 26 de agosto de 1987, expediu normas complementares para execução do Decreto nº 94.664/1987.

Naquele momento, a estrutura da carreira compreendia as classes de Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular. Cada classe tinha quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a de Professor Titular, que possuía um só nível, de acordo com o art. 6º do Decreto nº 94.664/1987. No entanto, o ingresso na classe de Professor Titular ocorria unicamente mediante habilitação em concurso público de provas e títulos, na qual somente poderiam inscrever-se portadores do título de Doutor ou de Livre-Docente, Professores Adjuntos, bem como pessoas de notório saber, reconhecido pelo conselho superior competente da IFE, conforme determinava o § 2º do art. 12 do Decreto nº 94.664/1987.

A progressão nas Carreiras do Magistério Superior também ocorria de forma diferente da atual previsão dada pela Lei nº 12.772/2012. Eram apontadas as seguintes formas de progressão: a progressão de um nível para outro, imediatamente superior, dentro da mesma classe após o cumprimento do interstício de dois anos no nível respectivo, mediante avaliação de desempenho, ou interstício de quatro anos de atividade em órgão público; a progressão de uma classe para outra, exceto para a de Professor Titular, sem interstício, por titulação; e a progressão de uma classe para outra, mediante avaliação de desempenho acadêmico, do docente que não obtivesse a titulação necessária, mas que estivesse, no mínimo, há dois anos no nível 4 da respectiva classe ou com interstício de quatro anos de atividade em órgão público, conforme dispunha o art. 16 do Decreto nº 94.664/1987.

Apesar do regramento diferente quanto à estrutura da carreira e às formas de progressão e promoção funcional, a Portaria MEC nº 475/1987 já previa a competência do Conselho

Superior da IFE para estabelecer normas e critérios para avaliação de desempenho dos professores para progressão de um nível para outro, imediatamente superior, dentro da mesma classe, conforme as diretrizes gerais determinadas nas alíneas “a” a “h” do § 1º do art. 11, além dos fatores assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho. O mesmo ocorria com a progressão de uma classe para outra, mediante avaliação de desempenho acadêmico, do docente que não obtivesse a titulação necessária, mas que estivesse, no mínimo, há dois anos no nível 4 da respectiva classe ou com interstício de quatro anos de atividade em órgão público. A avaliação de desempenho, também nesse caso, tinha previsão de regulamentação pelo Conselho Superior da IFE, observadas as disposições do art. 13 da Portaria MEC nº 475/1987.

Dessa forma, com o advento da Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, a Resolução CEPE nº 61/88 deve ser revista, em função de que muito do que consta nela já não é mais previsto pela atual legislação, como a progressão funcional por titulação, independente de interstício (art. 2º, inciso I), uma vez que, hodiernamente, todas as progressões/promoções devem ter respeitados o interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível. O mesmo ocorre com a progressão funcional por titulação para a Classe de Professor Adjunto, mediante a obtenção do título de doutor (art. 4º, inciso I), pois, agora, o professor poderá progredir até o último nível da Classe D, com a denominação de Professor Adjunto sem o doutorado, só havendo a obrigatoriedade dessa titulação para a promoção para a Classe D, como denominação de Professor Associado, conforme o art. 12, §3º, inciso III, alínea “d” da Lei nº 12.772/2012.

Ainda, com relação às alterações da carreira e à regulamentação interna da UFJF, o advento da Medida Provisória nº 295, de 29 de maio de 2006, convertida na Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006, promoveu a reestruturação da carreira de Magistério de Ensino Superior. A principal inovação foi a ampliação do número de classes, de quatro para cinco, instituindo a classe Associado, com quatro níveis, a qual foi posicionada entre as classes Adjunto e Titular. Assim, a estrutura das carreiras de Magistério Superior passou a compreender as classes Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular (BRASIL, 2006a).

O art. 5º da Lei nº 11.344/2006 estabeleceu os requisitos mínimos para a progressão para Associado, observado o disposto em regulamento: I - estar há, no mínimo, dois anos no último nível da classe de Professor Adjunto; II - possuir o título de Doutor ou Livre-Docente; III - e ser aprovado em avaliação de desempenho acadêmico. Segundo o parágrafo único, a avaliação de desempenho acadêmico deve ser realizada no âmbito de cada IFE por banca examinadora constituída especialmente para este fim, observados os critérios gerais estabelecidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006a).

A Portaria MEC nº 7, de 29 de junho de 2006, regulamentou a progressão funcional para a Classe de Professor Associado da Carreira de Magistério Superior e determinou, no §1º do art. 2º, que o Conselho Superior da IFE deve instituir banca examinadora, definindo suas atribuições e forma de funcionamento, bem como os parâmetros específicos para avaliação do desempenho acadêmico referidos na referida Portaria. Assim, a avaliação deverá levar em consideração o desempenho acadêmico nas atividades descritas no seu art. 4º, devendo ser, obrigatoriamente, comprovadas as atividades de ensino, assim compreendidas aquelas formalmente incluídas nos planos de integralização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação da IFE, e as atividades de produção intelectual, abrangendo a produção científica, artística, técnica e cultural, representada por publicações ou formas de expressão usuais e pertinentes aos ambientes acadêmicos específicos, avaliadas de acordo com a sistemática da CAPES e CNPq para as diferentes áreas do conhecimento. Excetua-se dessa obrigatoriedade apenas os docentes ocupantes de cargo de direção e assessoramento, que nessa condição estejam dispensados da atividade de ensino (BRASIL, 2006b).

Para regulamentar internamente, a Portaria nº 198/2007, do Gabinete do Reitor, em consonância com a Lei nº 11.344/2006 e a Portaria MEC nº 7/2006, dispôs especificamente sobre a progressão funcional de professores para a Classe de Professor Associado. Também reproduziu as atividades determinadas pela Portaria MEC nº 7/2006 que devem ser apresentadas pelo professor para a avaliação de seu desempenho com a finalidade de promoção para esta classe. Para a avaliação de desempenho, a Portaria nº 198/2007 determinou que fossem aplicados parâmetros específicos para as atividades de ensino, produção intelectual, extensão, administração e representação, trazendo as respectivas pontuações e fórmula de cálculo. O resultado final é a soma simples dos resultados atribuídos a cada grupo de atividades, devendo ser alcançados, ao final, pelo menos, 60 (sessenta) pontos para aprovação, conforme pode ser visto dos §§ 3º e 4º do art. 1º da referida portaria (UFJF, 2007a).

A “Banca Examinadora”, nomenclatura dada pela Portaria nº 198/2007, deverá ser composta por 7 (sete) membros titulares e 3 (três) membros suplentes, todos docentes ocupantes dos cargos de Professor Titular ou Professor Associado da Carreira do Magistério Superior, integrantes do quadro de servidores da UFJF ou não, ou professores ou pesquisadores de outras carreiras, desde que possuam título de doutor, a serem nomeados por ato da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, segundo o art. 2º (UFJF, 2007a).

A Portaria nº 1.763, de 29 de outubro de 2019, da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) é a atual normativa que define a composição dos membros da “Comissão Examinadora”, conforme nomenclatura atual dada pela Portaria MEC nº 554/2013. Cabe a ela

a competência para analisar as atividades apresentadas através de um relatório e, aprovar ou não, o desempenho acadêmico.

A Lei nº 12.772/2012 não alterou os requisitos para a promoção para a classe D, com denominação de Professor Associado, quais sejam: I - interstício mínimo de 24 (vinte e quatro) meses no último nível da classe antecedente àquela para a qual se dará a promoção, ou seja, nível 4, classe D, com denominação de Professor Adjunto; II - possuir o título de doutor; e III - ser aprovado em processo de avaliação de desempenho.

Da mesma forma, a Portaria MEC nº 554/2013 manteve as mesmas atividades que devem ser levadas em consideração para a avaliação de desempenho, assim como a competência do Conselho Superior da IFE para dispor sobre o assunto (BRASIL, 2013). Assim, o regramento interno disciplinado pela Portaria nº 198/2007, do Gabinete do Reitor/UFJF, também deve passar pelo crivo e pela aprovação do Conselho Superior da UFJF.

A Resolução CONSU nº 05/2014 é a terceira norma interna, vindo para regulamentar a promoção para a Classe E, com denominação de professor Titular, para acesso ao final da carreira de Magistério Federal, criada pela Lei nº 12.772/2012 e atendendo às diretrizes gerais estabelecidas pela Portaria MEC nº 982/2013.

No que tange à avaliação de desempenho para a promoção para a classe E com denominação de professor Titular, a resolução determinou que deve ser considerado o desempenho acadêmico nos últimos oito anos, com sua respectiva comprovação. Segundo o art. 14 da Resolução CONSU nº 05/2014, os critérios de atribuição de pontos e os parâmetros de avaliação de desempenho devem ser estabelecidos e aprovados por cada Conselho de Unidade. Para aprovação, o docente deverá alcançar média final mínima 7 (sete), na escala de 0 (zero) a 10 (dez).

Quanto à competência para aprovar a avaliação de desempenho, a Resolução CONSU nº 05/2014, no art. 6º, determina que uma vez requerida a promoção para a classe E, com denominação de Professor Titular, o Conselho de Unidade é responsável por definir e aprovar a nomeação de Comissão Especial de Avaliação para julgamento da avaliação de desempenho, ouvido o Departamento de lotação do professor. Essa comissão também será responsável pela avaliação e aprovação do memorial ou tese inédita acadêmica, requisito específico para a promoção para Professor Titular. Na UFJF, a Comissão Especial de Avaliação é composta por quatro integrantes, sendo, no mínimo, três externos.

Por fim, o art. 28 determinou que a Resolução CONSU/UFJF nº 05/2014 deveria ser revista após dois anos de sua vigência na perspectiva de obter parâmetros unificados para a UFJF, o que, até o presente momento, ainda não ocorreu.

## 2.4.2 O papel da Comissão Permanente de Pessoal Docente na UFJF

A Lei nº 12.772/2012 dedicou o Capítulo VII para disciplinar as atribuições da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), instituída em cada IFE que possua, em seus quadros, pessoal integrante do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. A CPPD, eleita por seus pares, é um órgão de assessoramento ao colegiado competente ou ao dirigente máximo na instituição de ensino, possuindo a competência para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente das carreiras e cargos de Magistério Federal. A avaliação do desempenho para fins de progressão e promoção funcional é uma de suas atribuições estabelecidas pela lei em comento (BRASIL, 2012). No mesmo sentido, dispõe a Portaria MEC nº 554/2013.

Observa-se que, mesmo antes do advento da Lei nº 12.772/2012, a legislação federal já dispunha sobre a CPPD e suas atribuições. Na vigência da Lei nº 7.596/1987, o Decreto nº 94.664/1987 previa no art. 11 que cada IFE deveria ter uma Comissão Permanente de Pessoal Docente para prestar assessoramento ao colegiado competente na Instituição de Ensino Superior para formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente. A Portaria nº 475, de 26 de agosto de 1987, trouxe normas complementares para execução do citado decreto, atribuindo à CPPD, dentre outras, a função de apreciar os assuntos concernentes à avaliação do desempenho para a progressão funcional dos docentes, conforme o inciso I do seu art. 5º.

Dessa forma, nos casos de progressão por avaliação de desempenho acadêmico, a Resolução CEPE nº 61/88, constituída sob o respaldo da lei então vigente, prevê que, após o cumprimento do interstício legal, será considerado habilitado à progressão funcional o docente cujo relatório de atividades referentes ao interstício tiver sido aprovado, cabendo à CPPD, de acordo com o § 2º do art. 9º e com o art. 19, o exame do processo tão somente quanto ao cumprimento formal das normas pertinentes à progressão com a emissão de parecer para decisão do Reitor. Verifica-se, nesta lógica adotada pela norma interna, que a avaliação do mérito, ou seja, do desempenho do professor, e a aprovação do requerimento de progressão são de competência departamental, sendo de incumbência da CPPD a verificação da formalidade legal e processual.

Dessa forma, no plano da atual legislação, foi criado um grupo de trabalho por meio da Resolução CONSU nº 03, de 02 de março de 2015, para implantar a CPPD na UFJF. O regimento da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) foi aprovado pela Resolução nº 25 CONSU/UFJF, de 01 de setembro de 2015, alterado pela Resolução CONSU nº 64, de 11

de dezembro de 2017. Segundo o art. 1º do regimento, a CPPD tem por finalidade, como instância consultiva, assessorar o Reitor e os Pró-Reitores, o Conselho Superior e os Conselhos Setoriais para a formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal docente da UFJF. Para cumprimento de seu desígnio, compete à CPPD propor a implementação das políticas de pessoal docente, ouvida a comunidade docente da UFJF; e acompanhar a avaliação do desempenho para fins de progressão e promoção funcionais, dentre outras políticas, conforme o inciso I e alínea “d” do inciso II do art. 4º do seu regimento (UFJF, 2015b).

O PDI 2016-2020, ao descrever sobre o perfil do corpo docente e dos Técnico-administrativos em Educação, destacou que as ações de avaliação de desempenho devem ser articuladas aos programas da UFJF que visam à capacitação e ao dimensionamento do pessoal, sustentados pela gestão de competências e conforme as diretrizes a serem emitidas pela CPPD (UFJF, 2015d). Dessa forma, a competência da CPPD é reconhecida e reiterada para propor e acompanhar a execução da política de pessoal docente.

Assim, a partir da Resolução CONSU nº 25, de 19 de junho de 2017, que alterou e consolidou a estrutura organizacional da Universidade Federal de Juiz de Fora, a CPPD passou a constar da nova conformação dada à UFJF como órgão interno e, como tal, ela é um círculo de atribuição da UFJF constituído de um plexo de competências públicas (MELLO, 1999).

Quanto à constituição, a CPPD é formada por um representante de cada unidade acadêmica da Carreira de Magistério Superior, dois representantes da unidade acadêmica da Carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e um representante discente, mediante eleição direta de seus pares para mandato de dois anos, sendo permitida uma única recondução, por nova eleição, para os membros docentes, vedada a recondução do membro discente, segundo o art. 3º do regimento vigente.

Em 17 de fevereiro de 2016, foi realizada a primeira reunião da CPPD com a presença do Reitor à época. Em 7 de junho de 2016, os membros da CPPD foram divididos em cinco subcomissões de trabalho, dentre elas a subcomissão para estudar a progressão e promoção funcional. Cada subcomissão foi criada com o fim de elaborar e propor revisão da legislação correlata, tendo, ainda, a incumbência de apreciar os processos de sua competência cujos pareceres deveriam ser aprovados pelo Pleno (UFJF, 2019c).

Tendo em vista a competência da CPPD para proposição relativa à implementação das políticas de pessoal docente, a PROGEPE apresentou à comissão os motivos da indispensabilidade da revisão das normas internas relativas à progressão funcional do Magistério Federal, e encaminhou, em 06/09/2017, uma solicitação de estudo, conforme processo nº 23071.014428/2017-58 registrado no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

(SIGA). No entanto, até o momento (17 de maio de 2020), de acordo com as consultas ao site da CPPD e da UFJF não existem notícias sobre o andamento dos trabalhos da subcomissão responsável pelo tema, nem foi aprovada resolução que altere ou substitua as normas vigentes.

Quanto à outra competência estatuída no regimento da CPPD, a de acompanhar a execução das políticas de pessoal docente, incluída a avaliação do desempenho para fins de progressão e promoção funcional, ainda não foi estabelecida a forma como esse processo deverá se desenvolver, apesar da incumbência atribuída à CPPD para o exame do processo e emissão de parecer quanto ao cumprimento formal das normas pertinentes à progressão, conforme prescrição da Resolução CEPE nº 61/88 (§ 2º do art. 9º e art. 19). Dessa forma, atualmente, os processos têm início na unidade acadêmica e conclusão na PROGEPE, sem participação da CPPD para avaliação e aprovação pelo Pleno.

### **2.4.3 A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas - PROGEPE**

Para concretização das estratégias organizacionais, a estrutura da UFJF dispõe de doze órgãos internos, além da CPPD, no *campus* Juiz de Fora, para desenvolver suas atividades de acordo com sua esfera de competência, conforme definido pelo art. 1º da Resolução CONSU nº 25/2017. Assim, são órgãos internos: I - Órgãos Colegiados Superiores; II – Reitoria; III - Vice-Reitoria; IV - Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD); V - Chefia de Gabinete; VI - Secretaria Geral; VII – Auditoria; VIII – Ouvidoria; IX - Assessorias da Reitoria; X - Órgãos Suplementares; XI - Pró-Reitorias; XII –Diretorias; XIII - Unidades Acadêmicas (UFJF, 2017).

O *campus* Avançado Governador Valadares possui a seguinte organização administrativa, determinada por seu regimento interno: I – Direção Geral; II – Unidades Acadêmicas; III – Coordenações e Gerências; IV – Conselho Gestor; V – Setores Administrativos e de Apoio (UFJF, 2015c). A Direção Geral é auxiliada por três Coordenações: I - Coordenação Acadêmica; II – Coordenação de Infraestrutura; III – Coordenação de Recursos Humanos (UFJF, 2017).

A Coordenação de Gestão de Pessoas do *campus* Governador Valadares é responsável por gerenciar determinados processos relacionados à vida funcional dos servidores do *campus* avançado, tais como lotação, movimentação de pessoas e estágio probatório. Além disso, é responsável por intermediar as relações de trabalho entre servidores e a instituição, bem como por fazer cumprir as normas e legislações emanadas por órgãos superiores no que se refere à gestão de pessoas. Também realiza divulgação de oportunidades de capacitação e

desenvolvimento, além de promover ações de proteção, prevenção e cuidados com a saúde. A Coordenação de Gestão de Pessoas é composta pelos Setores: I - Recursos Humanos; II - Apoio Administrativo; III - Perícias em Saúde; IV - Saúde Segurança e Bem-estar (UFJF, 2019b).

De acordo com o art. 2º da Resolução CONSU nº 25/2017, as Pró-Reitorias, componentes da Administração Superior, são as seguintes: I - Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e respectiva Pró-reitoria Adjunta de Graduação; II - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP) e respectiva Pró-Reitoria Adjunta de Pós-Graduação e Pesquisa; III - Pró-Reitoria de Extensão (PROEX); IV - Pró-Reitoria de Cultura (PROCULT); V - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE); VI - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE); VII - Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN) e respectiva Pró-Reitoria Adjunta de Orçamento e Finanças; VIII - Pró-Reitoria de Infraestrutura e Gestão (PROINFRA) e respectiva Pró-Reitoria Adjunta de Infraestrutura (UFJF, 2017).

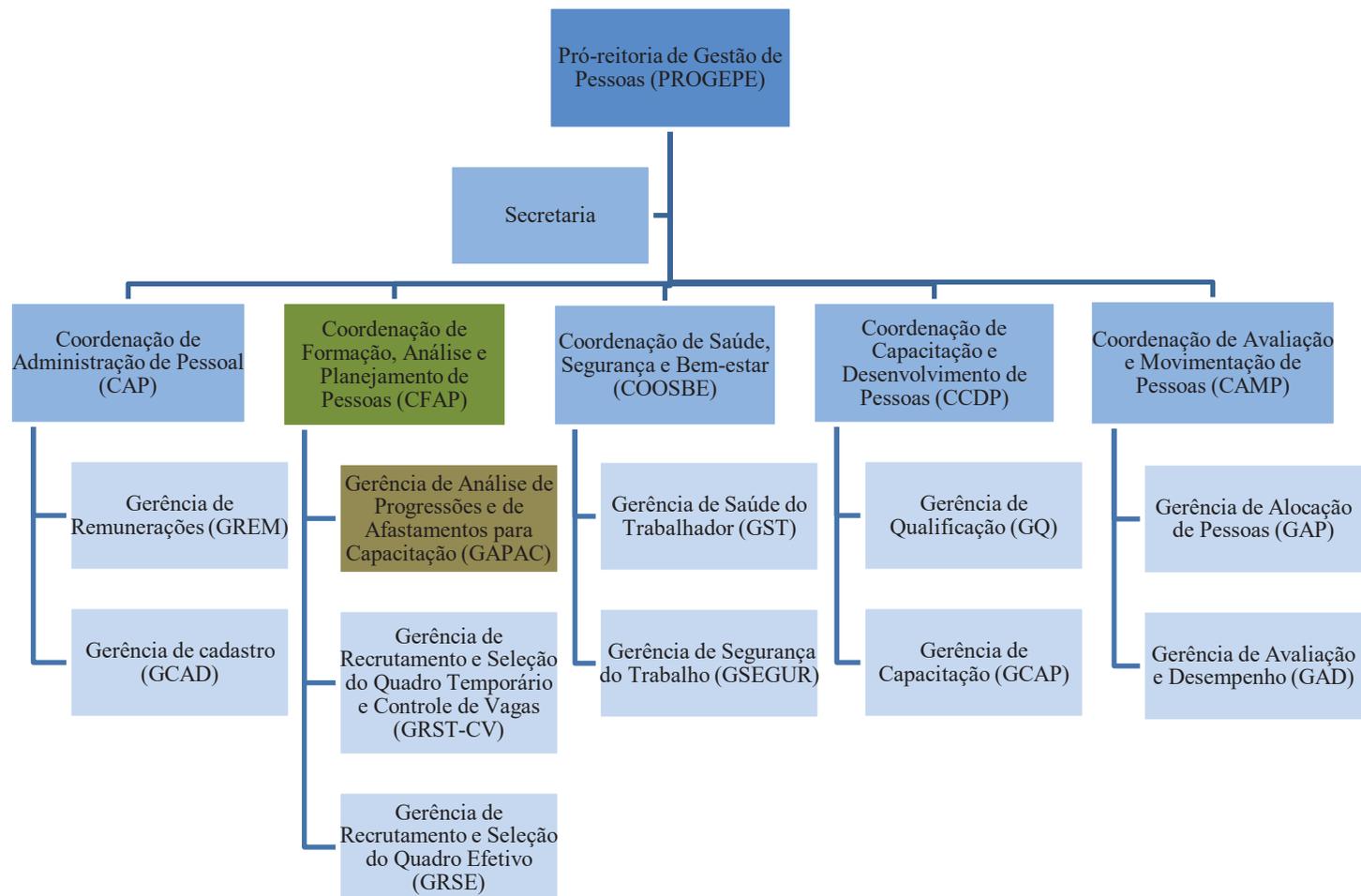
A Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) surge como o órgão responsável na UFJF pelo gerenciamento da vida funcional dos seus servidores e pelo direcionamento das políticas e práticas de gestão de pessoal, inspirada pelas estratégias da organização, influenciando os processos de sua responsabilidade.

Para concretização dessas estratégias, a PROGEPE desenvolve o planejamento, o acompanhamento e a avaliação de suas ações por meio de múltiplos processos nas áreas de recrutamento, seleção, capacitação, qualificação, desenvolvimento das carreiras, avaliação e movimentação de pessoas, atenção à saúde do servidor, melhoria da qualidade de vida no trabalho, além das atividades relacionadas aos dados cadastrais dos servidores e ao gerenciamento da folha de pagamento de ativos, inativos e pensionistas (UFJF, 2019l).

Além da sua secretaria, estruturava-se, até 25 de fevereiro de 2019, conforme a Resolução CONSU nº 25/2017, alterada pela Resolução CONSU nº 3, de 2 de fevereiro de 2018, em cinco coordenações e onze gerências: I - Coordenação de Administração de Pessoal (CAP) e respectivas gerências: Gerência de Cadastro (GCAD) e Gerência de Remunerações (GREM); II - Coordenação de Formação, Análise e Planejamento de Pessoal (CFAP) e respectivas Gerências: Gerência de Análise de Progressões e de Afastamentos para Capacitação (GAPAC), Gerência de Recrutamento e Seleção do Quadro Temporário e Controle de Vagas (GRST-CV) e Gerência de Recrutamento e Seleção do Quadro Efetivo (GRSE); III - Coordenação de Saúde, Segurança e Bem-estar (COOSBE) e respectivas Gerências: Gerência de Saúde do Trabalhador (GST) e Gerência de Segurança do Trabalho (GSEGUR); IV - Coordenação de Capacitação e Desenvolvimento de Pessoas (CCDP) e respectivas Gerências:

Gerência de Qualificação (GQ) e Gerência de Capacitação (GCAP); V - Coordenação de Avaliação e Movimentação de Pessoas (CAMP) e respectivas: Gerência de Alocação de Pessoas (GAP) e Gerência de Avaliação e Desempenho (GAD) (UFJF, 2017, 2018), conforme organograma abaixo, representado pela Figura 9, a seguir:

Figura 9 - Organograma da PROGEPE (até 24/02/2019)

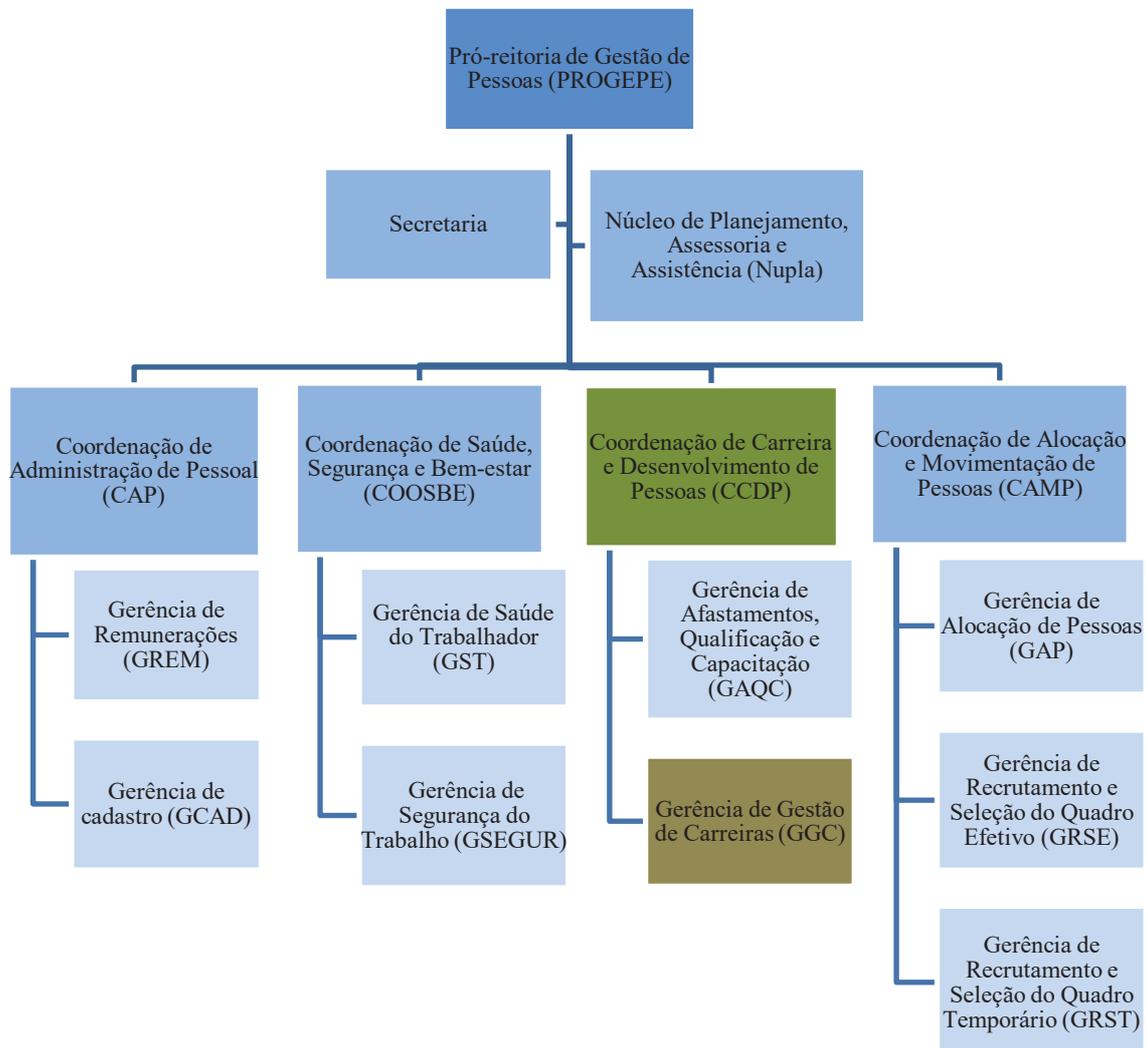


Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da Resolução CONSU nº 25/2017, alterada pela Resolução CONSU nº 3/2018.

No entanto, essa estrutura da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas foi alterada, primeiramente, pela incorporação do Núcleo de Planejamento, Assessoria e Assistência (NUPLA), criado pela Portaria nº 25, de 04 de janeiro de 2019, do Gabinete do Reitor. O NUPLA é vinculado diretamente ao Pró-Reitor de Gestão de Pessoas e possui, dentre outras, as seguintes atribuições: assessorar o Pró-Reitor nos assuntos de sua competência, propor e acompanhar as políticas de gestão de pessoas, orientar as Coordenações da PROGEPE nas especificidades que lhes são pertinentes, atender, orientar e encaminhar os servidores da UFJF, bem como contratados, cedidos, em lotação provisória e colaboração técnica, nos assuntos pertinentes à PROGEPE e subsidiar a coordenação respectiva em todos os processos de movimentação de servidores (UFJF, 2019e). Posteriormente, em 25 de fevereiro de 2019, o organograma da PROGEPE sofreu nova alteração com a edição da Resolução CONSU nº 07/2019, resultado do projeto intitulado Mapeamento e Otimização de Processos (MOP), empreendido pelo Escritório de Processos (associado à Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças - PROPLAN) e pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis, em parceria com a PROGEPE (art. 3º). Uma das ações decididas por esse trabalho foi a redução de cinco para quatro coordenações.

Dessa forma, a CAP e a COOSBE foram mantidas com a mesma estrutura. As coordenações CAMP, CFAP e CCDP foram aglutinadas e reorganizadas em duas coordenações, sendo que a CFAP deixou de existir. Assim, a partir de 25 de fevereiro de 2019, a estrutura das duas coordenações, com nova nomenclatura, passou a ser a seguinte: Coordenação de Alocação e Movimentação de Pessoas (CAMP) e respectivas gerências: Gerência de Alocação de Pessoas (GAP), Gerência de Recrutamento e Seleção do Quadro Efetivo (GRSE) e Gerência de Recrutamento e Seleção do Quadro Temporário (GRST) e Coordenação de Carreira e Desenvolvimento de Pessoas (CCDP) e respectivas gerências: Gerência de Afastamentos, Qualificação e Capacitação (GAQC) e Gerência de Gestão de Carreiras (GGC). As pastas atribuídas às gerências da CFAP foram redistribuídas para a CAMP e a CCDP (UFJF, 2019d). A estrutura atual da PROGEPE está representada pelo organograma abaixo, representado pela Figura 10, a seguir:

Figura 10 - Organograma da PROGEPE (a partir de 25/02/2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da Resolução CONSU nº 25/2017, alterada pela Portaria nº 25/2019, do Gabinete do Reitor, e pela Resolução CONSU nº 7/2019.

Dessa forma, em relação à política de desenvolvimento de pessoal, subordinada à PROGEPE, a Coordenação de Formação, Análise e Planejamento de Pessoal (CFAP), por meio de uma de suas gerências, a Gerência de Análise de Progressões e de Afastamentos para Capacitação (GAPAC), tinha a atribuição de acompanhar os processos de desenvolvimento na carreira dos professores do Magistério Federal. Em 2018, coube à CFAP operacionalizar mais de 700 (setecentos) processos de progressão, promoção, aceleração de promoção, retribuição por titulação e reconhecimento de saberes e competências para docentes do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico pertencentes aos quadros efetivos da UFJF (UFJF, 2019n).

A partir da Resolução CONSU nº 07/2019, essa função é desempenhada pela Gerência de Gestão de Carreiras (GGC), uma das duas gerências da Coordenação de Carreira e Desenvolvimento de Pessoas (CCDP), acompanhando os processos de desenvolvimento dos professores do Magistério Federal, composto pelas carreiras de Magistério Superior e de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

#### 2.4.4 Panorama do processo de progressão e promoção funcional na UFJF

Nesta seção, descreve-se o trâmite para requerimento da progressão, ou promoção funcional para Professor Assistente e para Professor Adjunto. Antes, porém, faz-se necessário explicitar as hipóteses possíveis de progressão e promoção funcional e apresentar o instituto da Aceleração da Promoção.

Após o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício em cada nível de vencimento, o professor interessado poderá solicitar a progressão ou a promoção funcional, conforme o caso. As hipóteses possíveis de progressões e promoções são as especificadas abaixo, conforme o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Hipóteses de progressão e promoção funcional

Progressão		Promoção	
De	Para	De	Para
A-Auxiliar1 A-Assistente A1 A-Adjunto A1	A-Auxiliar2 A-Assistente A2 A-Adjunto A2	A-Auxiliar2	B-Assistente 1
B-Assistente 1	B-Assistente 2	B-Assistente 2	C-Adjunto 1
C-Adjunto 1 C-Adjunto 2 C-Adjunto 3	C-Adjunto 2 C-Adjunto 3 C-Adjunto 4	C-Adjunto 4	D-Associado 1
D-Associado 1 D-Associado 2 D-Associado 3	D-Associado 2 D-Associado 3 D-Associado 4	D-Associado 4	E-Titular

Fonte: Elaborado pela autora (2019), conforme a Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012).

O professor que fizer jus à progressão ou promoção funcional será posicionado no nível de vencimento subsequente ao que ocupa. Nota-se que os níveis de vencimento devem ser respeitados, devendo ser galgados um a um, exceto na hipótese da Aceleração da Promoção.

Não é oportuno requerer a progressão funcional da Classe/Denominação/Nível A-Assistente A2 nem tampouco da Classe/Denominação/Nível A-Adjunto A2 para a Classe/Denominação/Nível B-Assistente 1, quando couber a Aceleração da Promoção. Este instituto jurídico, previsto no art. 13 da Lei nº 12.772/2012 para a carreira de Magistério Superior, requer a aprovação no estágio probatório no respectivo cargo e o atendimento de titulação, mestrado, para a Classe B, ou doutorado, para a Classe C. Assim, o professor que estiver posicionado na Classe/Denominação/Nível A-Assistente A2 poderá requerer a Aceleração da Promoção para a Classe/Denominação/Nível B-Assistente 1 após a aprovação no estágio probatório, independentemente do cumprimento de 24 (vinte e quatro) meses de interstício no respectivo nível, pois já possui o título de mestre, condição para ingresso na carreira na Classe/Denominação/Nível A-Assistente A1. Da mesma forma, a Aceleração da Promoção poderá ser requerida pelo professor que, aprovado no estágio probatório, estiver posicionado na Classe/Denominação/Nível A-Adjunto A2. Neste caso, será possível a Aceleração da Promoção uma vez que o mesmo já possui o título de doutor, condição exigida para ingresso na carreira na Classe/Denominação/Nível A-Adjunto A<sup>2</sup>.

Como visto na Seção 2.1, em todos os casos de progressão ou promoção funcional devem ser observados, cumulativamente, os seguintes requisitos legais: I - o cumprimento de 24 (vinte e quatro) meses de efetivo exercício; II – aprovação em avaliação de desempenho. Salienta-se que na hipótese de promoção para a Classe D, com denominação de Professor Associado, o professor deverá possuir ainda o título de doutor. Quanto à promoção para a Classe E, com denominação de Professor Titular, além do título de doutor, o professor deverá lograr aprovação de memorial ou de defesa de tese acadêmica inédita.

O procedimento para requerer a progressão ou a promoção funcional realiza-se em três etapas: na primeira delas, a partir do mês anterior ao cumprimento do interstício, o professor deverá fazer o requerimento de progressão e promoção funcional mediante abertura de processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Para tanto, deverá acessar o SEI, iniciar o processo (“PESSOAL 07: Requerimento de Progressão/Promoção Docente”), preencher e assinar o formulário respectivo (“PESSOAL 07.1: Requerimento Progr/Prom Docente”), incluir o relatório de atividades relativo ao período de 24 meses, contados desde a última progressão ou

---

<sup>2</sup> Observa-se o que estabelece o art. 8º, § 3º da Lei nº 12.772/2012: “A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior”

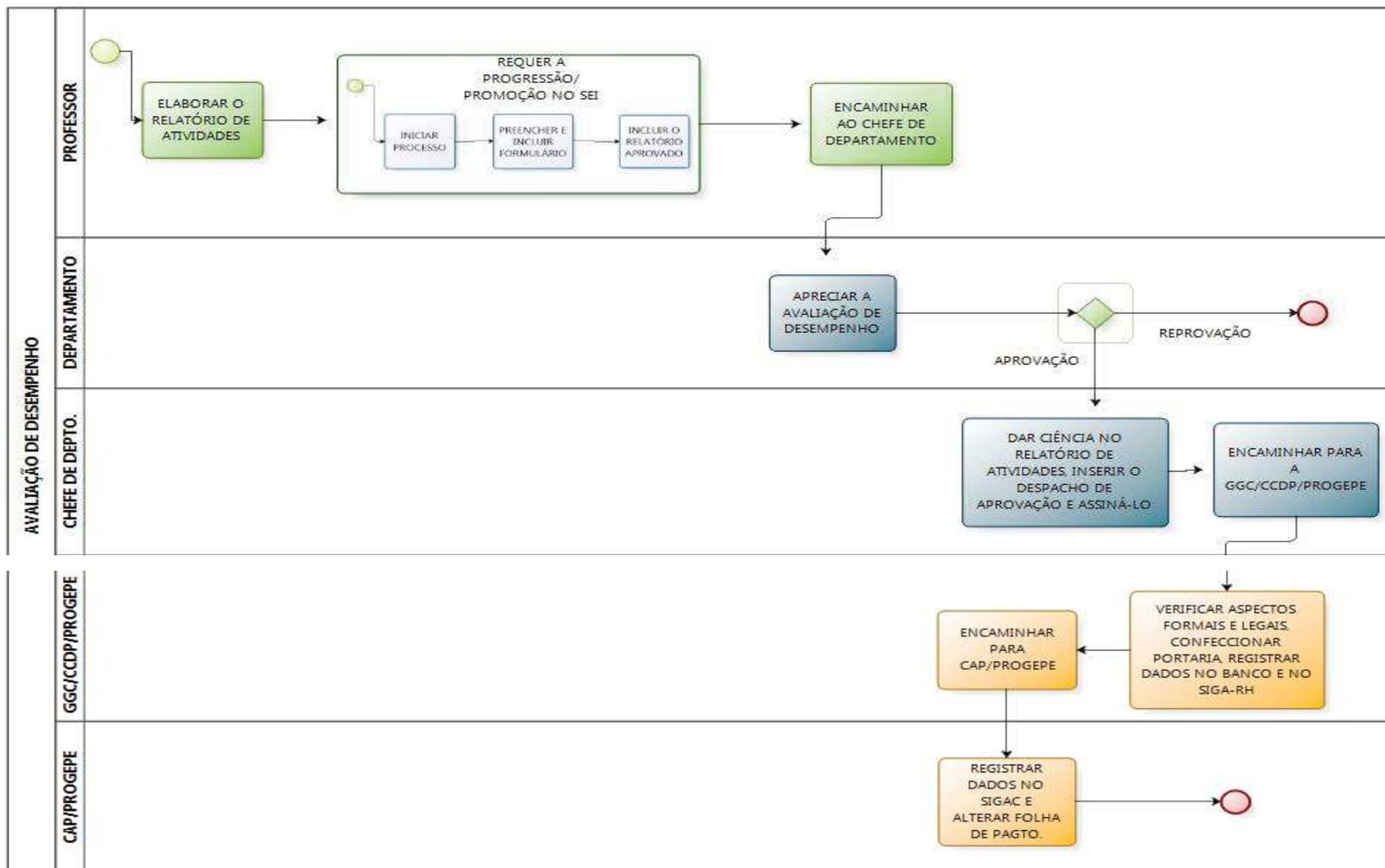
promoção, para avaliação do seu desempenho e encaminhar o processo à chefia de departamento. O requerimento por meio do SEI iniciou-se em 05/08/2019, quando os processos, antes tramitados em meio físico, passaram a serem tramitados exclusivamente em meio eletrônico (UFJF, 2019m). Salienta-se que a PROGEPE disponibiliza um modelo de relatório de atividades, constante do Anexo B, que, apesar de não ser obrigatório, é utilizado na maioria dos processos respectivos.

Na segunda etapa, o relatório de atividades (que servirá de base para a avaliação de desempenho) deverá ser submetido à apreciação pelo departamento que se pronunciará conclusivamente pela sua aprovação ou não, pautando-se por critérios próprios. Será considerado habilitado à progressão/promoção funcional o docente cujo relatório de atividades tiver sido aprovado (UFJF, 1989). No caso de reprovação, o chefe de departamento deverá encerrar o processo com as devidas comprovações e justificativas apresentadas pelo departamento. No caso de aprovação, o chefe de departamento deverá acessar o SEI, localizar o processo, dar “ciência” no relatório de atividades (disponível na barra de ferramentas) e inserir o despacho de aprovação do departamento (“Pessoal 07.02: Aprovação Progr/Prom Depto”) e assiná-lo. Após, o processo deverá ser enviado à GGC/CCDP/PROGEPE (UFJF, 2019i).

A terceira etapa tem início com o recebimento do requerimento na GGC/CCDP/PROGEPE, responsável por verificar o preenchimento dos aspectos formais e legais, pela confecção da portaria de concessão da progressão ou promoção e pelos registros em banco de dados e no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica - Recursos Humanos (SIGA-RH). Após, à GCAD/CAP caberá os registros no Sistema de Gestão de Acesso (SIGAC) e à GREM/CAP, as alterações no pagamento do vencimento.

O itinerário do processo de progressão/promoção pode ser mais bem visualizado observando-se a Figura 11, a seguir:

Figura 11 - Fluxograma do processo de progressão/promoção funcional



Fonte: elaborada pela autora a partir de dados da PROGEPE (2019).

O exame da descrição das três etapas do processo de progressão e promoção funcional permite averiguar que a segunda etapa se torna complexa, sob o ponto de vista da heterogeneidade de procedimentos, na medida em que a Resolução CEPE nº 61/88 permite a existência de pluralidade de critérios aplicados para a avaliação de desempenho, tantos quantos forem os departamentos, conforme os regramentos próprios.

#### **2.4.5 A evidência do problema de pesquisa: as diferentes formas de se avaliar o desempenho docente**

O presente trabalho investiga a segunda etapa do processo, mencionada na seção anterior, a da avaliação de desempenho pelo departamento da unidade acadêmica, essencial para verificação do cumprimento de um dos requisitos legais para a progressão ou promoção funcional. Preliminarmente, tendo em conta que cada departamento tem competência para constituir e aplicar seus próprios procedimentos e critérios, em função do disposto na Resolução CEPE nº 61/88, foi feito um levantamento, de caráter exploratório, para verificar a efetiva ocorrência dessa falta de padronização na avaliação de desempenho, evidenciando o problema de pesquisa.

No Apêndice A deste trabalho, podem ser verificadas, de forma mais detalhada, as formas como cada departamento conduz a avaliação de desempenho para fins de progressão ou promoção funcional. Foram elaborados 21 (vinte e um) quadros correspondentes ao número de unidades acadêmicas existentes na UFJF, incluindo o *campus* Governador Valadares, contendo seus 79 (setenta e nove) departamentos. As informações foram coletadas no período de agosto a novembro de 2019. Foi solicitado a cada chefe de departamento que descrevesse, em linhas gerais, o processo de avaliação de desempenho tendo em consideração apenas o objeto desta pesquisa. Além disso, foi demandado aos chefes de departamento que incluíssem em seus relatos se o departamento possui critérios próprios e quais seriam adotados para avaliação de desempenho.

No levantamento constante no Apêndice A, foi apurado que os professores interessados elaboram um relatório de atividades (que servirá de base para a avaliação de desempenho) referente ao período a ser avaliado, 24 (vinte e quatro) meses, contados da última progressão ou promoção e encaminham à chefia de departamento. Posteriormente, o relatório de atividades é submetido ao departamento para apreciação e pronunciamento conclusivo sobre a aprovação ou não do desempenho do professor para fins de progressão ou promoção, assim como dispõe

a Resolução CEPE nº 61/88. Em reunião departamental, abre-se a oportunidade de manifestação pelos presentes e discussão até a solução da demanda.

Contudo, o Departamento de Estatística adota uma dinâmica diferente, estabelecida pela Resolução nº 02/2016 do Instituto de Ciências Exatas (ICE) da UFJF, que normatiza a elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT) e do Relatório Individual de Trabalho dos docentes do ICE (RIT). Segundo o art. 8º, a partir de janeiro de 2018, os pedidos de progressão e promoção ficaram vinculados à análise do RIT da seguinte forma: a aprovação pelo departamento dos dois últimos RITs (apresentados anualmente) implica em aprovação *ad referendum* do pedido de progressão ou promoção. No caso de reprovação de um dos dois RITs, será obrigatória a avaliação de desempenho tanto pela Assembleia Departamental quanto pelo Conselho de Unidade (UFJF, 2019g). Ou seja, o departamento somente está obrigado a realizar reunião para discussão e decisão quanto à avaliação de desempenho para fins de progressão ou promoção funcional caso haja a reprovação de um dos dois últimos RITs. Caso contrário, a aprovação do pedido de progressão ou promoção é automática. Atenta-se para o fato de os demais departamentos do ICE não adotam a Resolução ICE nº 02/2016.

O Chefe do Departamento de Matemática manifestou-se nesse sentido. Segundo ele, o departamento adota o entendimento de que o relatório de atividades para fins de progressão ou promoção não deve ser confundido com o relatório de atividades anuais (RIT), já que os períodos avaliados dificilmente serão coincidentes. Isto porque, conforme já exposto na Seção 2.4.1, a Resolução CONSU nº 61/88 estabelece que o PIT e o RIT têm periodicidade anual e devem ser apresentados até 31 de dezembro de cada ano. No entanto, o interstício para progressão e promoção funcional não começa e termina conforme o ano letivo ou períodos letivos, mas começa de acordo com a data de vigência de sua última progressão ou promoção. Assim, dois RITs representam dois anos de atividades letivas, mas, não necessariamente abarcam as atividades necessárias para avaliação de desempenho com o fim de progressão ou promoção funcional.

Observa-se, ainda, com relação à competência para analisar e decidir sobre a avaliação de desempenho, que a Faculdade de Serviço Social possui dois departamentos e optou por adotar procedimentos semelhantes para seus processos, realizando reunião interdepartamental. Pode-se constatar, a partir do exame do Apêndice A, que são inúmeras as formas como os processos de avaliação de desempenho são conduzidos na UFJF, conforme o departamento, tanto no que tange ao encaminhamento da avaliação de desempenho até análise pelo departamento, quanto à forma como ocorre a avaliação de desempenho em reunião

departamental, podendo esse processo ser dividido em duas partes, conforme pode ser observado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Formas como os departamentos encaminham a avaliação de desempenho até a decisão

Encaminhamento da avaliação de desempenho até análise pelo departamento	01	Análise prévia do relatório de atividades pelo chefe de departamento.
	02	Análise prévia do relatório de atividades por um relator.
	03	Análise prévia do relatório de atividades por uma comissão.
	04	A avaliação de desempenho é submetida à reunião departamental diretamente, sem análise prévia.
	05	Envio prévio do relatório de atividades aos membros do departamento.
	06	A avaliação de desempenho é submetida à reunião departamental diretamente, sem análise prévia, em caso de progressão; e com análise prévia do relatório de atividades por uma comissão, nos casos de promoção.
Avaliação de desempenho em reunião departamental	01	Discussão entre os membros do departamento até obtenção de um consenso acerca do desempenho.
	02	O desempenho é votado de maneira aberta.
	03	O desempenho é votado de maneira secreta.
	01	A decisão é obtida na presença do professor avaliado.
	02	A decisão é obtida na ausência do professor avaliado.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do levantamento constante no Apêndice A.

Na primeira parte do quadro, destacam-se seis formatos de tratamento dado ao relatório de atividades até a submissão do mesmo em reunião departamental para avaliação do desempenho docente e decisão. Na segunda parte, evidenciam-se três configurações de conduta relativas ao alcance da decisão e duas relacionadas à presença do professor avaliado em reunião.

Em relação à segunda parte do processo, a do encaminhamento da avaliação de desempenho até a análise pelo departamento, apura-se que em alguns casos, o chefe de departamento, ao receber o pedido, faz a análise prévia do conteúdo do relatório de atividades, solicitando ajustes prévios ao julgamento em reunião. Em outros departamentos, esta função é desempenhada por um relator definido antes ou durante a reunião de departamento. Há casos em que uma comissão fica responsável pela avaliação prévia e pela verificação de ajustes necessários antes da decisão pelo departamento. Em outros, a avaliação de desempenho é submetida à reunião departamental diretamente, sem exame prévio. Ainda, em alguns departamentos, o relatório de atividades é enviado antecipadamente aos membros do Departamento e depois encaminhado para discussão e aprovação em reunião departamental.

Existem ainda departamentos que fazem distinção de procedimento para aprovação da avaliação de desempenho, sendo que nos casos de progressão, o relatório de atividades é analisado e aprovado diretamente em reunião de departamento e, nos casos de promoção, uma comissão faz a análise e emite parecer antes da decisão departamental.

Quanto à forma como ocorre a avaliação de desempenho em reunião departamental, a decisão pode se dar por meio de discussão entre membros do departamento até obtenção de um consenso, por votação aberta ou por votação secreta. Na maioria das vezes, a decisão é atingida na presença do professor avaliado. Porém, em alguns departamentos, durante o processo ou durante a votação, o professor avaliado se ausenta da reunião.

Quanto aos critérios adotados pelos departamentos para realizar a avaliação de desempenho, verifica-se, de acordo com o detalhamento constante no Apêndice A, igualmente, a diversidade de padrões utilizados. Como primeiro parâmetro, identifica-se a utilização dos RITs. Alguns departamentos baseiam-se nas aprovações dos RITs correspondentes ao período em análise para aprovação das avaliações de desempenho de seus professores. Na maioria das vezes, os RITs apenas servem de guia para a avaliação. Outras vezes, entretanto, eles determinam o resultado da avaliação de desempenho, como ocorre nos Departamentos de Botânica, do Instituto de Ciências Biológicas, no Departamento de Estatística, do Instituto de Ciências Exatas e no Departamento de Economia, da Faculdade de Economia.

Dentre os departamentos que utilizam os RITs apenas como orientação, existem alguns que observam se existe período ainda não avaliado (ou porque o último RIT ainda não esteja aprovado ou porque ainda resta um período a ser avaliado não relacionado no último RIT). Se esse for o caso, além das atividades relacionadas no(s) RIT(s) aprovado(s), também são avaliadas em reunião as demais atividades relacionadas no relatório de atividades encaminhado para fins de progressão ou promoção funcional. Como alguns departamentos não exigem a apresentação dos RITs, outro critério identificado é o PIT. Os departamentos baseiam-se no que foi estatuído e aprovado nos dois últimos PITs para orientarem a avaliação de desempenho de seus professores, não tendo, contudo, caráter decisivo.

As atividades desenvolvidas nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão também servem como parâmetro para auxiliar a avaliação das atividades docentes, verificando-se também uma diversidade de procedimentos. Em todos os casos, foi relatado pelos chefes de departamento que a atividade de ensino é observada, ficando o professor obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas, conforme o art. 57 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Além do ensino, para os professores em regime de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, em tempo integral, com dedicação exclusiva, alguns departamentos solicitam atividades nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Outros, em função de suas especificidades ou por opção, cobram atividades de pesquisa ou extensão, ficando a critério do professor o segundo eixo de sua aptidão. Além do ensino, alguns departamentos orientam a produção em pelo menos mais dois eixos dentre pesquisa, extensão e gestão, sem especificá-los. Outros departamentos fazem exigências diferenciadas conforme a titulação do professor, cobrando atividades em pesquisa e extensão, para doutores, e pesquisa ou extensão, para mestres. Os departamentos que possuem professores com regime de trabalho em tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais admitem somente a atividade de ensino para avaliação positiva do desempenho docente.

Outro critério aplicado por alguns departamentos é emprestado pela Portaria nº 198/2007 do Gabinete do Reitor, que dispõe sobre a promoção para a Classe D, com denominação de Professor Associado. As atividades descritas nos eixos Ensino, Produção Intelectual, Extensão, Administração e Representação são utilizadas como parâmetro para aprovação do desempenho.

Existem ainda departamentos que utilizam as aprovações realizadas em função do estágio probatório de professores que estão nessa condição como critério suplementar para aprovação do desempenho, para fins de progressão funcional. Observa-se que, normalmente, aplica-se somente à primeira progressão docente, pois após três anos de efetivo exercício e aprovação no estágio probatório, o professor poderá requerer a Aceleração da Promoção, caso tenha a titulação de mestre ou de doutor, o que se verifica na maioria das vezes.

Outro critério para avaliação de desempenho mencionado por alguns chefes de departamento é a avaliação discente, como no Departamento de Patologia e no Departamento de Internato, ambos da Faculdade de Medicina – *campus* JF, e no departamento de Ciências Básicas da Vida, do Instituto de Ciências da Vida (ICV) – *campus* JF. Foi identificado também no levantamento constante no Apêndice A que a presença do professor avaliado nas reuniões de departamento é um aspecto levado em consideração por alguns departamentos. Os critérios identificados no levantamento consignado no Apêndice A podem ser sintetizados na forma do Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Critérios identificados para avaliação de desempenho

RIT/PIT	01	Os RITs aprovados são levados em consideração para aprovação do desempenho, mas não determinam o resultado da avaliação de desempenho.	
	02	Os RITs aprovados são levados em consideração para aprovação do desempenho, mas não determinam o resultado da avaliação de desempenho. Caso haja um período não relacionado no último RIT ou o último RIT ainda não esteja aprovado, a avaliação do desempenho do período restante é feita em reunião departamental.	
	03	Uma vez aprovados os RITs, considera-se aprovada a avaliação de desempenho.	
	04	Os PITs pactuados são levados em consideração para aprovação do desempenho, mas não determinam o resultado da avaliação de desempenho.	
Atividades nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão	01	Regime de trabalho de 40 horas semanais, em tempo integral, com dedicação exclusiva	Ensino, pesquisa e extensão
	02		Ensino, pesquisa ou extensão
	03		Ensino, pesquisa e extensão Ensino, pesquisa e gestão ou Ensino, extensão e gestão
	04		Ensino, pesquisa e extensão, para doutores
	05		Ensino, pesquisa ou extensão, para mestres
	01	Regime de trabalho de 20 horas semanais	Ensino
Outros critérios considerados	01	Realização de atividades nos eixos Ensino, Produção Intelectual, Extensão, Administração e Representação descritas na Portaria nº 198/2007 do Gabinete do Reitor - Promoção para Associado.	
	02	Avaliações no estágio probatório para professores que se encontram nessa condição	
	03	Avaliação discente	

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do levantamento constante no Apêndice A.

Pode-se dizer que, em alguns departamentos, como o de Morfologia, não é realizada a avaliação de desempenho, pois se observa basicamente se o professor está prestes a concluir ou se já concluiu o interstício de 24 (vinte e quatro) meses desde a última progressão ou promoção, aprovando o desempenho do professor automaticamente. No departamento de Nutrição, do Instituto de Ciências da Vida – *campus* GV, segundo relatado pelo chefe de departamento, como não existem critérios para aprovação, não é feita uma discussão sobre o desempenho do professor, resultando na aprovação automática.

Salienta-se que o Chefe do Departamento de Direito Privado da Faculdade de Direito do *campus* JF relatou que têm dificuldade em obter de alguns professores atividades em outros eixos além do ensino, apesar de orientados para tanto e de estarem submetidos ao regime de trabalho de 40 horas semanais, em tempo integral, com dedicação exclusiva. Entretanto, o

departamento não reprova as avaliações de desempenho desses professores, aprovando, conseqüentemente, a progressão/promoção funcional.

Apenas dois departamentos têm previsão processual caso o desempenho do professor não esteja dentro das determinações para aprovação: no primeiro deles, se o professor não apresenta as atividades nos eixos exigidos, ele obtém a progressão, mas recebe uma advertência. Contudo, na próxima avaliação, caso a situação persista, o professor não logrará aprovação. No segundo caso, como o departamento baseia-se nos últimos dois RITs para aprovação automática de desempenho, a reprovação de um dos dois RITs, implica em avaliação obrigatória do pedido de progressão ou promoção em reunião departamental, com votação secreta (UFJF, 2019g).

Alguns chefes de departamentos manifestaram-se favoráveis à unificação de procedimentos e de critérios utilizados na UFJF, sendo que alguns observaram que critérios quantitativos deixam mais preciso o processo de avaliação de desempenho, sem margem para subjetividade, sabendo-se de antemão o quanto e o que deve ser considerado como satisfatório para a aprovação da avaliação de desempenho. Nessa linha de pensamento, estão os Departamentos de Artes e Design, do Instituto de Artes e Design, o Departamento de Parasitologia, Microbiologia e Imunologia, do Instituto de Ciências Biológicas, e o Departamento de Internato, da Faculdade de Medicina, todos do *campus* JF, além do Departamento de Educação Física e do Departamento de Nutrição, ambos do Instituto de Ciências da Vida – *campus* GV.

Pode ser percebido que alguns departamentos estão se movimentando para melhorar seus processos. Como exemplo, tem-se o Departamento de Física que, atualmente (agosto de 2019), está em processo de definição das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão que devem ser consideradas para a avaliação de desempenho, além de suas respectivas pontuações. No entanto, diante desse levantamento prévio, o que se verifica é que a Universidade não dispõe de um processo unificado de avaliação do desempenho dos professores, o que gera distorções entre os departamentos e, eventualmente, entre o corpo docente de cada departamento, prejudicando a equidade de tratamento. Além disso, o direcionamento unificado é importante também para contribuir com o fortalecimento institucional.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE DO CASO ESTUDADO

Este capítulo está estruturado em três partes. A primeira objetiva apresentar aspectos teóricos que contribuem para o desenvolvimento do estudo sobre a avaliação de desempenho dos professores da Carreira de Magistério Superior com a finalidade de promover o desenvolvimento na carreira por meio de progressão/promoção funcional na Universidade Federal de Juiz de Fora. As seções 3.1 e 3.2 enfocam os eixos teóricos Gestão de Pessoas e Avaliação de Desempenho, apresentando uma visão dos principais aspectos que servirão de fundamentação ao estudo.

Destaca-se o conceito e a importância da avaliação de desempenho na atual conjuntura das organizações como estratégia para atender à missão institucional e aos princípios que amparam suas práticas. Além disso, as organizações representam para as pessoas o meio pelo qual elas se realizam, profissional e pessoalmente. A avaliação de desempenho destina-se também como um instrumento imprescindível para subsidiar decisões administrativas, como as promoções funcionais. Aliás, ela é uma decorrência obrigatória das legislações que disciplinam a progressão/promoção funcional da carreira em comento, cabendo à UFJF, por meio de seu Conselho Superior, regulamentar os procedimentos do referido processo. Portanto, a UFJF não deve se descuidar do tema, devendo reexaminar as suas atuais práticas e os critérios que têm sido adotados nesse sentido, de acordo com os objetivos e os valores organizacionais. Apesar de a avaliação de professores ser um tema complexo, em virtude de o trabalho se apresentar como diferenciado pela dificuldade de mensuração exata do que é produzido, é importante que se estabeleça um sistema de avaliação que proporcione segurança para a organização e as pessoas, com a utilização de critérios objetivos, diminuindo o subjetivismo na avaliação e dando a exata dimensão do método empregado a avaliadores e avaliados.

Antes, no entanto, o conceito de gestão de pessoas é o referencial teórico que dá suporte à importância de direcionar as políticas e as práticas da avaliação de desempenho, promovendo ações no sentido de valorizar seus trabalhadores e auxiliá-los na construção do seu desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo com a instituição no alcance de suas finalidades que entende como significativas para o alcance de sua missão. Para sustentação do fornecimento de produtos e serviços educacionais e de pesquisa de qualidade pela instituição universitária é importante notar que existe uma base sob a qual se ergue a universidade, formada pela política de gestão de pessoas, pelas ações de infraestrutura e de construção e divulgação da imagem institucional, complementada pela dimensão do planejamento permeando toda a

estrutura (UFJF, 2019n). A gestão de pessoas, portanto, funciona como a intercessão necessária entre a Administração Central e seus administrados, ao implementar e orientar as políticas e práticas adequadas aos fins de sua competência, dentro dos limites de ordem legal, estrutural, cultural, política e financeira a que está sujeita.

A segunda parte, apresentada na seção 3.3, objetiva discorrer acerca da metodologia aplicada à pesquisa no que se refere à sua orientação, método de abordagem, tipo de pesquisa, construção do *corpus* da pesquisa e instrumento de coleta de dados, técnicas de levantamento de informações e tratamento e análise dos dados. Assim, a pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa de estudo de caso, do tipo exploratória e aplicada. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, foram utilizadas as pesquisas documental, bibliográfica e de campo. Para revelar o contexto e as dimensões do caso investigado, elegeu-se a entrevista semiestruturada, cujos resultados fornecidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Categorical. Antes da pesquisa de campo, no entanto, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFJF, em observância aos princípios éticos em pesquisas com seres humanos.

A terceira parte, apresentada na Seção 3.4, tem como finalidade apresentar, analisar e interpretar os dados coletados durante a pesquisa de campo, que contou com a participação de oito chefes de departamento. Por meio da análise de conteúdo, e tendo por base os objetivos desta pesquisa, os dados foram analisados a partir de três categorias: formas de avaliação de desempenho; dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados na UFJF; e propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho. A pesquisa mostra que a Universidade possui formas e critérios diferentes para aprovação da avaliação de desempenho, conforme o departamento estudado. No entanto, nenhum deles possui critérios objetivos e mínimos o que, aliado à falta de critérios unificados em certa medida, aplicáveis a todos os departamentos da Universidade, deixa o sistema de avaliação de desempenho instável, com resultados pouco confiáveis. Dessa forma, a reestruturação do processo de avaliação de desempenho para fins de progressão/promoção funcional é apontada pela maioria dos entrevistados como algo desejável e como forma de eliminar ou minorar as distorções e dificuldades do processo atual.

### 3.1 A GESTÃO DE PESSOAS

O ideal de uma administração pública mais eficiente avançou com a Revolução Industrial e com o enfraquecimento dos poderes aristocráticos e absolutistas. A administração

pública burocrática foi adotada para substituir a administração patrimonialista, que definiu as monarquias absolutas, considerada incompatível com o capitalismo industrial e as democracias parlamentares que surgiram no século XIX (BRESSER-PEREIRA, 1996). Entretanto, segundo o autor, com o tempo, esse modelo não atingiu o pressuposto de eficiência no qual se baseava. A partir do momento em que o Estado liberal deu espaço ao Estado social e econômico do século XX, assumindo um enorme número de serviços sociais, foi necessário garantir a eficiência, já que era um fator essencial para garantir a entrega dos serviços. Desta forma, o autor assegura que o ideal de uma administração pública gerencial cresceu como uma necessidade de atender ao crescimento das diferentes e complexas estruturas do Estado e às demandas da cidadania. A descentralização e a flexibilização administrativa ganharam espaço em todos os governos e, desde então, vem sendo moldada uma nova forma de conduzir a Administração Pública, aproximando-a do modelo de empresa privada (BRESSER-PEREIRA, 1996).

O *New Public Management*, nos anos 1980, foi o marco onde o liberalismo foi retomado para reduzir o tamanho do Estado, com o intuito de reduzir custos, otimizar a prestação de serviços, no qual a necessidade de se garantir a eficiência representou a mola-mestra desse movimento (BRESSER-PEREIRA, 1996). Segundo o autor, o conceito de gestão de pessoas, da mesma forma, sofreu o efeito dessas alterações na forma de se conceber as organizações. Até mesmo a nomenclatura utilizada para referir-se ao setor responsável pelas pessoas de uma empresa foi se moldando à nova realidade, numa tentativa de adaptar-se melhor à maneira de ver, entender e se direcionar às pessoas. No Brasil, segundo Bresser-Pereira (1996), o objetivo geral da reforma da Administração Pública, a partir de 1995, era o de transitar do modelo burocrático para o gerencial, preservando as conquistas burocráticas. Dessa forma, as instituições burocráticas deveriam “ser suficientemente flexíveis para não conflitar com os princípios da administração pública gerencial” e assim, não poderiam “aumentar as limitações à iniciativa e criatividade do administrador público em administrar seus recursos humanos e materiais” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 31).

Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006, p. 21) destacam que antes das duas primeiras revoluções industriais o trabalhador era visto “como apêndice da máquina”, de acordo com os conceitos do paradigma industrial. Posteriormente, segundo os autores, “com o advento do *just-in-time*, da qualidade total, das tecnologias da informação, da produção enxuta, da engenharia simultânea e da automação, estabeleceu-se o paradigma pós-industrial”, num processo gradual (TACHIZAWA; FERREIRA; FORTUNA, 2006, p. 21). Keil (2007) clarifica a principal distinção entre sociedade industrial e sociedade pós-industrial, onde sobressai o domínio da

tecnologia, da informatização, da logística e da globalização. A pesquisadora observa que “o poder passa das mãos dos proprietários dos meios de produção de bens materiais, portanto, da indústria, para as mãos dos proprietários dos meios de produção de bens imateriais” (KEIL, 2007, p.17). Segundo a autora, a sociedade do conhecimento e da informação “precisa de uma pessoa criativa, não mais fixa num espaço e no ritmo das máquinas, como anteriormente” (KEIL, 2007, p.17).

Fischer (2002, p. 20) menciona como funcionava o modelo de gestão americano no início do século XX: “preocupava-se com as transações, os procedimentos e os processos que fizessem o homem trabalhar da maneira mais efetiva possível: produtividade, recompensa e eficiência de custos com o trabalho eram os conceitos articuladores [...]”. Até que as empresas começaram a perceber a utilidade de conceber seus trabalhadores como seres sociais e não meramente sujeitos a comportamentos simples e mecânicos. Cruz, Araújo e Oliveira (2014, p.2) explicam que “a gestão de pessoas surgiu a partir de estudos como a teoria das necessidades de Maslow, a teoria x e y de McGregor, a teoria dos dois fatores de Herzberg, entre outros, que formaram o estudo da teoria das relações humanas”. Esse novo modelo de administração alterou as relações entre empregados e empregadores. De acordo com Marras (2016, p. 8), “enquanto a escola clássica operava à base da força e do autocratismo, o novo modelo propunha aumentar a produtividade pela eliminação dos conflitos e seus respectivos custos”. Gil (2016) acrescenta que esse movimento surgiu da utilidade de se considerar fatores psicológicos e sociais na produtividade, cuja base foi desenvolvida a partir dos estudos do psicólogo Mayo, iniciados em 1927. Além disso, foram os estudos da Teoria das Relações Humanas que proporcionaram aos indivíduos que formam uma organização a oportunidade de serem percebidos verdadeiramente como pessoas, como capital intelectual, não como meros recursos (CRUZ; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014). A valorização das relações humanas no trabalho fez despontar temas como comunicação, motivação, liderança e tipos de supervisão, que passaram a ser também considerados na Administração de Pessoal (GIL, 2016).

Nos Estados Unidos da América, sobretudo no período pós Segunda Guerra Mundial, em virtude do fortalecimento das organizações sindicais e da nova relação de forças, sobreveio o movimento das Relações Industriais, em que a Administração de Pessoal das empresas foi compelida a ampliar seu campo de atuação, preocupando-se com as condições de trabalho e com benefícios aos seus empregados, além das rotinas restritas ao enfoque legal e disciplinar (GIL, 2016).

Na década de 1960, a expressão Administração de Recursos Humanos veio para substituir as denominações Administração de Pessoal e Relações Industriais (SENDESKI,

2017). Segundo Gil (2016, p. 22), em função da ampliação dos direitos dos trabalhadores e da valorização dada à motivação e à produtividade, “percebeu-se que seria melhor considerar os trabalhadores recursos valiosos pelas empresas, e não simples engrenagens”.

A terminologia Gestão de Pessoas passou a ser empregada a partir do reconhecimento de que “as pessoas é que têm o potencial de gerar conhecimentos e de inovar constantemente as organizações” (GIL, 2016, p. 27). Um dos motivos para a substituição da nomenclatura *recursos humanos* por *gestão de pessoas*, segundo Gil (2016, p. 18) é que o primeiro termo implica na “percepção das pessoas que trabalham numa organização apenas como recursos, ao lado dos recursos materiais e financeiros”. Enquanto os adeptos da terminologia *gestão de pessoas*, “procuram designar as pessoas que trabalham nas organizações não mais como empregados ou funcionários, mas como cooperadores, colaboradores ou parceiros” (GIL, 2016, p.18).

Estabelecendo um liame entre o sucesso das organizações e as pessoas que as compõem, Cruz, Araújo e Oliveira (2014) entendem que o corpo funcional contribui para a instalação de um clima saudável que gera resultados nos negócios, qualquer que seja a atividade-fim da organização. Araújo e Garcia (2014, p. 4) explicam que “[...] esse é o chamado capital humano que serve de combustível e faz a máquina (organização) andar e chegar ao destino”. Fischer (2013) compreende que toda a organização depende, em maior ou menor grau, das pessoas para ter sucesso. Por esse motivo as organizações planejam e desenvolvem uma forma de agir sobre o comportamento que, atualmente, chamamos de gestão de pessoas.

Para Cruz, Araújo e Oliveira (2014) existe uma correspondência entre a avaliação de desempenho do profissional e o crescimento da organização. Segundo os autores, a gestão de pessoas tem, na figura do trabalhador, “o capital intelectual que desenvolve a organização, e diante disso o mesmo precisa ser avaliado para que, conseqüentemente, evolua profissionalmente na organização em que atua” (CRUZ, ARAÚJO E OLIVEIRA, 2014, p. 6). Assim, as pessoas requerem especial atenção das organizações, desde o recrutamento, o treinamento até a avaliação de seu desempenho.

A transição do modelo de Administração de Recursos Humanos, que considerava as pessoas recursos, para o modelo de Gestão de Pessoas, que considera as pessoas seus principais ativos, devido às suas habilidades, competências e capacidades, segundo Cruz, Araújo e Oliveira (2014), é o maior desafio enfrentado pelas organizações que ainda não reconheceram a necessidade de mudança comportamental. O exercício pleno dessas potencialidades requer novo posicionamento das organizações. De outro modo, “se tratadas como recursos, as pessoas

poderiam ser consideradas patrimônio da organização. Logo, é preferível que os empregados sejam tratados como parceiros ou colaboradores das empresas” (GIL, 2016, p.27).

A gestão de pessoas, portanto, deve atuar nas organizações no sentido de estimular as pessoas nas atividades que lhe são intrínsecas, “mostrando que as mesmas não devem ser consideradas meros objetos, mas sim o capital intelectual que impulsiona o desenvolvimento da organização” (CRUZ, ARAÚJO E OLIVEIRA, 2014, p. 3). Gil (2016) destaca a gestão de pessoas como o organismo destinado à colaboração das pessoas para o alcance dos objetivos, tanto organizacionais quanto individuais.

França (2013) entende que a gestão de pessoas deve ocorrer a partir da visão integrada das pessoas e de conteúdos imprescindíveis, tais como as expectativas das pessoas em relação à empresa e o que a organização pretende de seu corpo de trabalhadores, denominando essa questão de contrato psicológico. Nesse sentido, Dutra et al. (2019, p.3) enxergam a gestão de pessoas como “um conjunto de políticas e práticas que permitem a conciliação de expectativas entre a organização e as pessoas para que ambas possam realizá-las ao longo do tempo”, revelando uma relação de interdependência entre as organizações, para alcançar seus objetivos e cumprir suas missões, e as pessoas, que veem nelas um meio para alcançar seus objetivos.

Conforme Sendeski (2017), a partir dos anos 1980, o modelo de Gestão de Recursos Humanos passou a ser visto com um caráter mais estratégico. Gil (2016) explica que as duas últimas décadas do século XX foram afetadas por mudanças econômicas no cenário mundial que afetaram a forma da empresa atuar em todos os setores. A mudança mais visível foi a inserção da Administração de Recursos Humanos na estratégia da organização, admitindo-se que as pessoas possuem competências essenciais capazes de criar alto valor para a organização. França (2013, p. 11) identifica os elementos que compõem essa nova concepção: “valorização do talento humano, atração e manutenção de pessoas, motivação e mobilidade, crescimento funcional, incentivos de base grupal, políticas integradas”.

O caráter estratégico da nova modelagem de gestão de pessoas, segundo Fischer (2002), força uma adaptação das empresas, não havendo mais possibilidades de buscar “soluções padronizadas” para ajudar qualquer empresa a qualquer tempo. “As verdades sobre a gestão do comportamento humano deixaram de ser gerais para se tornar um problema do negócio e de sua estratégia” (FISCHER, 2002, p. 25). Marras (2016, p. 235) argumenta que a organização que desejar implementar uma nova lógica baseada numa inteligência estratégica de gestão de pessoas deverá mudar a forma de ver, pensar e avaliar as pessoas, abandonando “a visão míope, estreita e totalmente anacrônica que herdamos de nossos antepassados”. Dessa forma, continua ele, as organizações devem “desligar o bloqueio atávico de pensar no vínculo empregatício como um

processo implicante num sentimento de posse ou de superioridade de quem o oferece”. Para Gil (2016), os fundamentos desse novo modelo de gestão estão no reconhecimento de que sem o capital intelectual, ou seja, as pessoas, uma organização não prospera nos negócios.

Sobre a estratégia no contexto da gestão, Bergue (2010, p. 45) sintetiza o conceito como o “conteúdo que se materializa no planejamento estratégico”. O pensamento estratégico constitui-se como condição para a produção da estratégia e, por conseguinte, de um planejamento estratégico. O pensamento estratégico compreende, segundo o autor, “a noção de um pensamento de ‘topo’ – efetivo envolvimento da alta administração-, com alcance do ‘todo’ – considerando a organização como sistema complexo –, e orientado para o ‘longo prazo’ – antecipa elementos conformadores de cenários futuros’ (BERGUE, 2010, p. 45). Para a concretização desses cenários, é necessário o estabelecimento de condições para transformação em curto e médio prazo. Dessa forma, segundo o pesquisador, a gestão estratégica de pessoas deve estar relacionada à ideia de proximidade com a alta administração, ou seja, a gestão de pessoas deve estar sempre na pauta de discussão para direcionar as decisões da alta administração, reconhecendo-se os agentes da organização como seu elemento central. Outro elemento fundamental apontado pelo autor, que transparece especialmente na organização pública e contrasta com o seu cotidiano, é a concepção que de o gerenciamento de pessoas é compromisso de todos os gestores. Dessa forma, pensar estrategicamente a gestão de pessoas implica ressignificar o tema “pessoas”, deslocando a ideia de que o setor de “RH” é o único responsável (BERGUE, 2010).

No mesmo sentido, Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006) destacam a figura do gestor responsável cada qual na sua área, dentro de um contexto de gestão descentralizada, tanto pelas atividades-fim quanto pelas atividades-meio das organizações. Isso porque os novos tempos exigem novos modelos de gestão e, conseqüentemente, novas formas de dirigir os interesses da organização e das pessoas, o que os autores preferem chamar de “gestão com pessoas”, já que os trabalhadores atuam como parceiros do negócio. Nesse contexto, tanto gestores como aqueles que na nova organização passam a ser caracterizados como trabalhadores do conhecimento, devem se preocupar em compreender as principais tendências de transformação que ocorrem no ambiente.

Na mesma linha de pensamento, Nogueira e Santana (2001) ressaltam a necessidade da gestão descentralizada dos componentes do sistema de pessoal (carreiras, desempenho, qualificação e outros). Para eles, a gestão de pessoas não é exclusividade de um grupo dentro da organização, mas é algo que deve ser compartilhado em todos os escalões de direção, inclusive pelo dirigente principal. Assim, Nogueira e Santana (2001, p. 12) entendem que

“definir mecanismos de contratação, promover ações educativas, participar ativamente da seleção, avaliar desempenho, atuar na melhoria das relações de trabalho” devem ser ações descentralizadas, desenvolvidas transversalmente na organização.

Segundo considera Ribeiro (2012, p.4), “administrar com as pessoas significa tocar a organização junto com os colaboradores e os parceiros internos que mais entendem dela e de seu futuro”. Dessa forma, as organizações contam com o envolvimento das pessoas no sentido de alcançar o alinhamento entre elas e aqueles objetivos, dando importância ao “agente proativo, dotado de visão própria e, sobretudo, de inteligência – a maior, mais avançada e sofisticada habilidade humana” (RIBEIRO, 2012, p.4). Essa forma de conceber as pessoas na organização pressupõe, por consequência, maior autonomia para desenvolver suas competências e habilidades.

Cruz, Araújo e Oliveira (2014, p. 13), destacam as atividades que competem à Gestão de Pessoas: “recrutamento e seleção de pessoas, descrição de cargos e funções, planos de salários e carreiras, treinamento e desenvolvimento de pessoal, qualidade de vida no trabalho, avaliação de desempenho, auditoria de recursos humanos”, dentre outras. No entanto, o desafio da gestão de pessoas nas instituições públicas para desenvolver as atividades que lhe são próprias, inclusive na dimensão da avaliação de desempenho, é maior em relação à iniciativa privada, pois enfrenta “condicionantes de diversas naturezas: legais, estruturais, culturais, políticos e recursos disponíveis” (FONSECA et al., 2013, p. 1.464). Nesse sentido, a gestão de pessoas auxilia a organização na busca de seus objetivos, implementando políticas e práticas adequadas aos fins e orientando os gestores e as pessoas para enfrentar dificuldades encontradas dentro dos limites a que está sujeita.

Os ajustes regulares, visando um maior alinhamento com as políticas do planejamento estratégico são uma realidade das organizações e vêm acompanhados de uma mudança organizacional. No caso da avaliação de desempenho, a gestão de pessoas pode auxiliar na consciência do trabalho dos gestores, contribuindo na implantação dos processos de mudança. Além disso, a gestão de pessoas deve ter consciência do seu papel fundamental de perseguir a aplicação regular da legislação correlata. Nesse aspecto, verifica-se menor liberdade de ação da gestão de pessoas numa organização pública, sem a possibilidade de aplicar os mecanismos próprios da iniciativa privada, como incentivos financeiros ou promoções, sem que os mesmos tenham uma previsão legal.

### 3.2 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

De acordo com Cabrito (2009), a origem da avaliação de desempenho está ligada aos conceitos atrelados à economia e às finanças, como a produtividade, a competitividade e a satisfação do cliente. Para o estudioso, a avaliação de qualidade relacionava-se à criação de produtos e serviços visando atender à resolução de problemas dos consumidores. Malheiros e Rocha (2014) explicam que o termo desempenho era associado ao uso de máquinas. Quanto melhor o desempenho delas, melhor seria o resultado alcançado por uma organização. O avanço tecnológico e as alterações nas relações de trabalho fizeram com essa expressão também se aplicasse às pessoas. Assim, para Malheiros e Rocha (2014, p. 22) “falar de desempenho humano é falar de um conjunto de esforços que a pessoa apresenta para atingir um objetivo preestabelecido”.

Avaliação de desempenho, de acordo com Marras (2011, p. 165), “é um instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos”. Cruz, Araújo e Oliveira (2014, p. 1) defendem que a avaliação de desempenho é utilizada como forma de melhorar os resultados organizacionais, tanto no tocante ao seu crescimento, quanto em relação ao desenvolvimento profissional do trabalhador. A análise dos seus colaboradores na execução de suas tarefas é que possibilita o aperfeiçoamento da organização. Também, destacando os resultados para que os objetivos da organização sejam atendidos, França (2013, p. 115) certifica que “a avaliação de resultados da gestão é a prática de julgamento e apreciação a partir dos objetivos da gestão de pessoas da organização foram alcançados, e se eles foram alcançados com o uso eficiente dos recursos”.

Sendeski (2017, p. 13), buscando justificar a avaliação de desempenho com foco nos resultados, conceitua a avaliação de desempenho como um “instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos”. Por outro lado, também defende a avaliação como uma “[...] ferramenta intensamente utilizada pelas organizações para verificar o potencial das pessoas que atuam nas mesmas” (SENDESKI, 2017, p. 7). Malheiros e Rocha (2014, p. 46) defendem que, modernamente, “o objetivo geral das avaliações é reconhecer e recompensar o desempenho das pessoas, além de possibilitar seu desenvolvimento profissional”. Dessa forma, a avaliação de desempenho só se legitima se seu resultado servir para ajudar o trabalhador a aperfeiçoar suas competências.

Lourenço, Teixeira e Santinelli (2011) desenvolvem o conceito de avaliação de desempenho buscando estabelecer uma ligação entre a qualidade do pessoal de uma organização e os objetivos que ela pretende alcançar. Assim, para Lourenço, Teixeira e Santinelli (2011, p. 4), a avaliação de desempenho tem a finalidade de “identificar o nível de capacitação ou qualificação profissional e o potencial dos seus elementos, analisando esses dados face aos objetivos organizacionais”. Outras finalidades também estão associadas à avaliação de desempenho como averigua Sendeski (2017). Para ele, a avaliação se destina a avaliar o desempenho das pessoas para subsidiar decisões administrativas, como promoções, uma das funções da Gestão de Pessoas.

Cruz, Araújo e Oliveira (2014) argumentam que a avaliação de desempenho é uma excelente ferramenta de desenvolvimento profissional, mas para tanto a organização deve dar um *feedback* aos funcionários sobre sua atuação na concretização dos objetivos organizacionais, fazendo com que os mesmos se sintam estimulados a crescer profissionalmente. Ao tomar conhecimento sobre suas contribuições no ambiente de trabalho, os trabalhadores saberão o que precisa ser melhorado, em relação ao seu desempenho, de acordo com a organização. Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006, p. 213) reconhecem a importância do *feedback*, quando cada empregado tem pleno conhecimento de sua avaliação, abrindo a oportunidade para “manter e desenvolver os seus pontos fortes e corrigir os seus pontos fracos”.

A respeito de *feedback*, Sendeski (2017, p. 7) argumenta que “os colaboradores praticam suas atividades e tem intenção de entender de que forma são avaliados e o que de fato tem importância nos resultados por eles produzidos”. Ribeiro (2012, p. 287) reforça a necessidade do *feedback*, já que a avaliação “é o momento em que o funcionário anseia que alguém lhe fale sobre seu desempenho”. Segundo o autor, a organização, através de seu gerente deve esclarecer ao colaborador as realizações que alcançou, mas também quais são os pontos a melhorar. Feito isso, “certamente, o funcionário se sentirá mais confiante e motivado” (RIBEIRO, 2012, p. 287).

Na Administração Pública, Lourenço, Teixeira e Santinelli (2011, p. 2) identificam que a avaliação de desempenho passou a ser objeto de preocupação a partir da Reforma do Estado, em 1995, quando o modelo de Administração Pública Gerencial passou a determinar nova forma de agir do Estado. A Emenda Constitucional nº 19, de 1998, incluiu o Princípio da Eficiência no art. 5º da Constituição Federal, dentre os princípios da Administração Pública. “Assim, a avaliação de desempenho dos servidores, por meio de critérios previamente estabelecidos, configura-se como uma forma de concretização deste princípio” (LOURENÇO, TEIXEIRA E SANTINELLI, 2011, p. 2).

Para atender a essa nova abordagem da avaliação de desempenho na Administração Pública Federal, um novo paradigma foi estabelecido pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), ao instituir uma sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Dessa forma, a avaliação de desempenho, definida como “o monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual do servidor” (BRASIL, 2008) foi instituída, fazendo incidir outro princípio da Administração Pública, o da Legalidade. Esse princípio, igualmente contido no art. 5º da Constituição Federal, se traduz na completa submissão da Administração às Leis, “[...] desde o que lhe ocupa a cúspide, isto é, o Presidente da República, até o mais modesto dos servidores [...]” (MELLO, 1999, p. 59). Segundo o autor, o Princípio da Legalidade “é a tradução jurídica de um propósito político: o de submeter os exercentes do poder em concreto – o administrativo – a um quadro normativo que embargue favoritismos, perseguições ou desmandos” (MELLO, 1999, p. 59). Isto porque, a lei, sendo de caráter geral, abstrato e impessoal, editada pelo Poder Legislativo, que é o representante do corpo social, tem o poder de garantir que a atuação da Administração seja a concretização da vontade geral (MELLO, 1999). Dessa forma, a avaliação de desempenho passou a configurar um dever legal à atividade administrativa, inclusive a seus agentes.

Especificamente quanto às universidades, Lourenço, Teixeira e Santinelli (2011, p.4) ponderam que “a avaliação de desempenho é uma forma de verificar o cumprimento, pelo docente, das atividades que a universidade entende como importantes na busca pela eficiência naquilo que tais instituições estão obrigadas a cumprir: ensino, pesquisa e extensão”. Quanto à docência, explicam Rowe e Bastos (2010, p. 1.106) que as universidades “têm dificuldades em observar docentes, avaliar seu desempenho e suas práticas específicas obrigatórias; portanto, docente comprometido com sua carreira é crucial para se obter um ensino de qualidade”. Ferreira e Hypólito (2010) compreendem, no entanto, que o trabalho dos professores é um trabalho diferenciado pelo grau de subjetividade envolvida e pela dificuldade em se ter a medida exata do que é produzido.

Sobre a complexidade da avaliação de desempenho, Cabrito (2009) entende que ela se constitui de um processo intelectual extremamente questionável e difícil, pela diversidade de opiniões e atitudes que podem exercer influência sobre o ato de avaliar. Para alguns, segundo o autor, avaliar é essencial para obter o conhecimento sobre o estado das coisas e sobre ele poder atuar. Para outros, esse ato é tão subjetivo, condicionado por questões éticas e morais, que chegam a questionar a própria legitimidade do ato. No entanto, para Cabrito (2009, p. 182), avaliar é básico, pois “todos devemos ser avaliados; tudo deve ser avaliado”.

De acordo com Malheiros e Rocha (2014), apesar de os processos avaliativos sofrerem várias críticas, as organizações insistem em sua implementação porque, de algum modo, entendem a real necessidade de se avaliar o desempenho das pessoas. Para Malheiros e Rocha (2014, p. 44) avaliar não significa condenar ou absolver, mas consiste em “um julgamento, do ponto de vista qualitativo da análise e da interpretação dos dados”. Desse modo, sustentam que a avaliação de desempenho se traduz numa reflexão a respeito dos resultados trazidos pelas pessoas para a organização. No entanto, essa reflexão crítica deve ser comparada diante de critérios estabelecidos, de referenciais preestabelecidos, medindo a distância entre o real e o desejado (MALHEIROS E ROCHA, 2014). Por outro lado, segundo Paradela e Costa (2019), existe a dificuldade por parte dos avaliadores de proceder à avaliação de forma oficial e sistemática, e um dos motivos para tanto, pode ser a má qualidade dos processos avaliativos. Os autores asseveram que quando os objetivos da avaliação de desempenho não são claros, quando existe uma cultura de medo, relacionada a punições por baixo desempenho e uma cultura avessa ao relacionamento aberto entre as pessoas, dentre outros fatores, surgem as dificuldades na avaliação de desempenho. De acordo com os pesquisadores, essas dificuldades geram desconforto no ato de avaliar e podem gerar distorções no processo avaliativo.

Em relação ao uso de critérios, segundo Gil (2016), uma organização deve ter um sistema de avaliação de desempenho pensado de forma técnica, evitando-se avaliações superficiais e unilaterais, do gestor em relação ao colaborador e tornando a avaliação mais aprofundada. Além disso, se elaborada a partir de princípios científicos evita distorções próprias da avaliação feita com base apenas no senso comum. Situações de insegurança na organização podem ser evitadas com o uso de critérios claros e objetivos de avaliação de desempenho, já que, segundo destaca Alexander (2006), a avaliação de desempenho pode prevenir acusações infundadas de discriminação e reduzir o stress para o avaliado, uma vez que ele tem a exata expectativa do que é esperado dele.

Gil (2016) destaca algumas críticas que se podem fazer à avaliação de desempenho. Dentre essas, está a definição inadequada ou sem clareza dos objetivos organizacionais pelas empresas, transformando a avaliação em uma obrigação para atender ao que se pede, prejudicando a observação do avaliado.

O baixo nível de participação das chefias também é mencionado, recomendando o autor que elas sejam mais comprometidas com o processo, inclusive com o estabelecimento de parâmetros de avaliação. Outra crítica comum, segundo o autor, é o alto grau de subjetividade da avaliação de desempenho quando não são utilizados instrumentos cuja validade já tenha sido testada.

Quanto à subjetividade, Cabrito (2009, p. 183), após refletir sobre os sentidos da avaliação, consente que existe alguma subjetividade, mas é reduzida ao mínimo quando se têm valores padronizados de referência, em relação aos quais existe acordo na comunidade acadêmica. No mesmo sentido, Gil (2016, p. 168) assevera a indispensabilidade de uma organização “manter um sistema de avaliação de desempenho tecnicamente elaborado”, evitando-se que a avaliação seja superficial e que alcance um maior nível de profundidade. Aliado a isso, a avaliação de desempenho conduzida de forma técnica “possibilita uma abordagem mais racional do ser humano, livre das distorções próprias da avaliação feita com base apenas no senso comum” (GIL, 2016, p. 168).

Quando não são observados os preceitos técnicos na condução da avaliação de desempenho, algumas distorções podem ser percebidas nos resultados advindos desses processos. De acordo com Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006, p. 213), “como em todos os processos que envolvem o elemento humano, a avaliação de desempenho, se não for bem conduzida, poderá causar transtornos para a direção da organização”.

Paradela e Costa (2019) discorrem sobre alguns tipos de distorções que podem levar a resultados menos fiéis à realidade. Segundo os pesquisadores, *Diferentes Graus de Rigor* podem ser utilizados no ato de avaliar, quando alguns julgadores são mais rigorosos que outros. Essa postura pode prejudicar alguns e favorecer a outros avaliados, de acordo com o rigor empregado. Assim, “essa distorção causará prejuízos graves aos funcionários avaliados com maior rigor, gerando sentimentos de injustiça e insatisfação” (PARADELA; COSTA, 2019, p. 200).

Outra distorção apontada é a *Leniência*, que consiste na “tendência que algumas pessoas possuem de abrandar o julgamento que fazem dos avaliados, atitude popularmente conhecida como ‘colocar panos quentes nos problemas’ (PARADELA; COSTA, 2019, p. 199). Segundo os autores, vários fatores podem estar relacionados à leniência como a insegurança ou o comodismo do avaliador em assumir críticas aos outros, as questões políticas, especialmente em organizações de cultura paternalista ou onde as críticas são interpretadas como manifestações de crise ou desunião.

Os *Obstáculos Políticos* “ocorrem quando o avaliador distorce a avaliação por interesses de caráter político, visando, por exemplo, manter uma boa imagem do seu setor ou ficar bem com algum superior que seja padrinho de algum empregado avaliado” (PARADELA; COSTA, 2019, p. 199), enquanto os *Obstáculos Interpessoais* “ocorrem quando o avaliador se deixa levar por simpatias ou antipatias pessoais, não conseguindo dissociar a qualidade do

relacionamento que mantém com o avaliado do julgamento do desempenho profissional do mesmo” (PARADELA; COSTA, 2019, p. 199).

Paradela e Costa (2019) também destacam o *Efeito Halo*, distorção que consiste na tendência de nivelar o julgamento de uma pessoa por cima ou por baixo. Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006, p. 213) explicam que “quando um empregado é malvisto pelo avaliador, por ter sérias deficiências em alguns aspectos, pode acabar sendo mal avaliado em quesitos nos quais não tenha mau desempenho”. Eles esclarecem, ainda, que “os bons empregados podem acabar recebendo nota alta em todos os quesitos, mesmo naqueles em que deixem a desejar” (TACHIZAWA, FERREIRA E FORTUNA, 2006, p. 213).

Assim, em virtude do entendimento contemporâneo, de que são as pessoas que movem a organização no sentido de buscar aquilo que a mesma tem como propósito de sua existência, é importante promover ações que fomentem a avaliação de desempenho, valorizando as atividades, os conhecimentos, as aptidões dos profissionais que a organização entende como fundamentais para o aprimoramento de sua função social e o alcance de sua missão.

Além disso, deve-se buscar evitar a subjetividade para minimizar as distorções e aprimorar a avaliação de desempenho. É necessária a adoção de algumas práticas para o aprimoramento do modelo de gestão adotado e o fortalecimento da avaliação de desempenho.

Através de processos uniformes, com parâmetros claros e mais objetivos, a organização poderá se aproximar de um modelo mais adequado à sua realidade e alcançar resultados mais fiéis e eficazes para a gestão.

### 3.3 METODOLOGIA APLICADA À PESQUISA

A pesquisa realizada se insere em uma abordagem qualitativa de estudo de caso que objetiva analisar como ocorre a avaliação de desempenho dos professores na UFJF, um dos requisitos legais para a progressão e a promoção funcional, e propor ações voltadas à reestruturação do processo a partir das possíveis dificuldades/problemas encontrados. Tendo em consideração que os critérios aplicados são departamentais, buscou-se verificar se o processo, da forma como se apresenta, atende aos preceitos de equidade entre os professores de diferentes departamentos da Universidade.

De acordo com o que apregoa André (2013), as pesquisas qualitativas se fundamentam no conhecimento socialmente construído pelos sujeitos nas suas relações cotidianas. Enquanto atuam sobre a realidade são também transformados. Por isso, torna-se essencial a aproximação

do pesquisador com a realidade pesquisada, pois é ela que dará o suporte necessário à resposta da questão norteadora do trabalho.

Godoy (1995) explica que os estudos qualitativos possibilitam a melhor compreensão do fenômeno no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisada numa perspectiva integrada. Assim, é essencial que o pesquisador vá a campo investigar o fenômeno a partir da perspectiva das pessoas envolvidas, considerando relevantes todos os pontos de vista.

De acordo com Yin (2016), cinco são as características da pesquisa qualitativa. A primeira delas diz respeito ao estudo do significado da vida das pessoas, nas condições da vida real, em que as interações sociais continuarão a ocorrer com a mínima intervenção do pesquisador. Nesse quadro, “as pessoas dirão o que querem dizer”, da mesma forma que elas “não se sentirão inibidas pelos limites de um laboratório ou ambiente semelhante” e “não serão representadas por médias estatísticas” (YIN, 2016, p. 7). Em segundo lugar, Yin (2016) destaca que a pesquisa qualitativa permite representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo, aquelas que vivenciam os fatos da vida e não os valores ou significados mantidos pelo pesquisador. Em terceiro lugar, segundo o autor, as pesquisas desse tipo abordam aspectos contextuais – sociais, institucionais e ambientais, em que a vida das pessoas se desenrola. A quarta característica apontada por Yin (2016, p. 7) refere-se à contribuição da pesquisa qualitativa com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano, já que a ela “é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos (da vida real), por meio de conceitos existentes ou emergentes”. Da mesma forma, a pesquisa qualitativa pode ser uma oportunidade para desenvolver novos conceitos para explicar processos sociais. Por último, Yin (2016) identifica que a pesquisa qualitativa possui a característica de coletar, integrar e apresentar dados recolhidos de várias fontes de evidência, resultando na triangulação desses dados e aumentando a credibilidade do estudo.

Do ponto de vista de seu objetivo, a pesquisa é do tipo exploratória, pois o propósito é obter “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Esse tipo de pesquisa possui o “objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). A pesquisa também pode ser considerada do tipo aplicada, já que se preocupa com implicações imediatas de ordem prática, dirigida à solução de problemas específicos. “Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27).

Por compreender o estudo de um setor da Universidade, com foco em um acontecimento contemporâneo da vida real e considerando as variáveis que o influenciam, esta pesquisa pode

ser classificada como um estudo de caso. Constitui-se, portanto, como ferramenta adequada para investigar o processo de avaliação de desempenho no âmbito dos departamentos das unidades acadêmicas da Universidade. André (2013) apresenta o estudo de caso como uma estratégia que focaliza um fenômeno particular, considerando seu contexto e suas múltiplas dimensões e ressaltando o aspecto da análise situada e profunda. A estratégia representada pelo estudo de caso é a favorita, segundo Yin (2005, p. 19), “quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Segundo o autor, esta estratégia “permite a preservação das características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como [...] processos organizacionais e administrativos [...]” (YIN, 2005, p. 19).

Privilegiando-se a percepção dos sujeitos diretamente envolvidos no processo e verificando-se possíveis dificuldades encontradas, a pesquisa buscou propor ações voltadas à unificação do processo, por meio da comparação da situação encontrada com a que poderia ser considerada ideal. Para tanto, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, decidiu-se pelas pesquisas documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental foi fundamental para elaboração do segundo capítulo, realizando-se a análise do cenário legislativo, essencial para compreender a carreira do Magistério Federal Superior, como se insere a avaliação de desempenho no desenvolvimento na carreira. Foram pesquisadas as leis e decretos federais relativos ao tema, assim como as portarias do Ministério da Educação que trouxeram as diretrizes gerais. Posteriormente, verificou-se a normatização da UFJF, sendo que cada uma foi apresentada de acordo com o contexto legislativo nacional à época em que foram criadas. Além disso, foram realizadas pesquisas em documentos constantes dos arquivos digitais da Universidade, do MEC e do INEP, em suas páginas eletrônicas. Igualmente, a pesquisa documental também permitiu o levantamento de informações sobre o ensino superior, a Universidade e sua expansão.

Utiliza-se a pesquisa bibliográfica, sobretudo, para elaboração do terceiro capítulo, com o objetivo fundamentar o estudo, pois as teorias analisadas dão sustentação para o entendimento das questões estudadas, apresentando uma visão integral sobre os principais aspectos da gestão de pessoas e da avaliação de desempenho. O capítulo finaliza demonstrando os vícios que a literatura reúne como decorrentes da subjetividade inerente à avaliação de desempenho.

Além das pesquisas documental e bibliográfica, foi realizada uma pesquisa exploratória prévia à pesquisa de campo, para aproximação da pesquisadora com o objeto da pesquisa, através de um levantamento para se verificar o tratamento dado por cada departamento das

unidades acadêmicas da UFJF à temática específica, cujo detalhamento do resultado consta no Apêndice A deste trabalho. Por meio de entrevista por telefone, foi possível coletar a evidência do problema de pesquisa, qual seja, a falta de procedimento unificado para efetuar a avaliação de desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior, para fins de progressão e promoção funcional.

Posteriormente ao exame de qualificação, foi realizada a pesquisa de campo para levantar informações diretamente com os atores envolvidos na segunda fase do processo de progressão/promoção funcional, indicada na Seção 2.4.4, a da avaliação de desempenho pelo departamento da unidade acadêmica. Como já demonstrado no segundo capítulo, cabe aos conselhos competentes no âmbito de cada IFE a regulamentação dos procedimentos do processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção. Por meio da Resolução CEPE nº 61/88, a UFJF incumbiu ao departamento de cada unidade acadêmica a competência para avaliar e aprovar o desempenho acadêmico, com base em critérios próprios. No levantamento realizado entre agosto e novembro de 2019, averigua-se a diversidade apontada. Com a pesquisa de campo, aprofundou-se o estudo para verificação das dificuldades ou dos problemas decorrentes da diversidade entre os departamentos quanto à forma de se avaliar o desempenho dos professores. Além disso, a pesquisa de campo possibilitou a coleta de algumas sugestões voltadas à estruturação do processo de avaliação de desempenho, no intuito de aprimorá-lo.

Para revelar os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa, assim como o contexto e as dimensões do caso investigado, optou-se pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Segundo Duarte (2004, p. 215), as entrevistas “são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. “Uma das vantagens da entrevista como técnica de pesquisa, segundo Fraser e Gondim (2004, p. 140), diz respeito ao favorecimento da relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado que, por meio das trocas verbais e não verbais, possibilita “uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais”, sendo considerada “apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo”.

Em relação à sua estruturação, Fraser e Gondim (2004) esclarecem que as entrevistas mais comumente utilizadas nas pesquisas qualitativas são as semiestruturadas e as não-estruturadas. Boni e Quaresma (2005) ensinam que nas entrevistas semiestruturadas o

pesquisador segue um conjunto de questões previamente definidas, num contexto semelhante de uma conversa informal, podendo fazer perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras, caso o informante fuja do tema ou tenha dificuldades em responder às questões, redirecionando a entrevista para o tema proposto.

Para Fraser e Gondim (2004, p.149), a entrevista individual é mais indicada quando “o objetivo da pesquisa é conhecer em profundidade os significados e a visão da pessoa”, nas hipóteses em que se pretende um maior nível de detalhamento. Também é usual “quando a investigação aborda assuntos delicados, difíceis de serem tratados em situação de grupo” (FRASER E GONDIM, 2004, p. 149).

Atualmente, a UFJF possui 79 gestores à frente dos departamentos das unidades acadêmicas da UFJF, distribuídos em dois *campi*: 68 no *campus* JF e 11 no *campus* GV. De acordo com os dados extraídos do Censo da Educação Superior 2018, divulgado em 19 de setembro de 2019, 1.788 professores atuam nesses departamentos. Para seleção dos entrevistados, dentro do universo de 79 chefes de departamento, foi realizado um sorteio randômico em plataforma eletrônica, atribuindo-se a cada elemento da população um número único. Estipulou-se que, caso o sorteado não aceitasse contribuir com a pesquisa, deveria ser realizado novo sorteio, dentro das mesmas condições, visando substituí-lo.

Para que o *corpus* da pesquisa contemplasse representantes das diversas áreas do conhecimento e alcançasse, de forma proporcional, as diferentes realidades e a pluralidade de produção intelectual, usou-se como parâmetro a mesma classificação da CAPES para o fim de desenvolvimento das atividades de avaliação dos cursos. Dessa forma, a CAPES agrega, por afinidade, as áreas do conhecimento em dois níveis: primeiro nível – 3 colégios; segundo nível – 9 grandes áreas. Assim sendo, no Colégio de Ciências da Vida estão compreendidas as grandes áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde. No Colégio de Humanidades estão incluídas as grandes áreas: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. No Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, estão alocadas as grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar.

Considerando-se que a UFJF possui 79 departamentos (*campi* JF e GV), sendo 37 deles do Colégio de Ciências da Vida, 25 do Colégio de Humanidades e 13 do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, e procedendo-se à seleção de um *corpus* no valor de 10%, temos 8 (oito) entrevistados, 4 (quatro) do Colégio Ciências da Vida, 3 (três) do Colégio das Humanidades e 1 (um) do Colégio das Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Número de entrevistados por departamentos, colégio/área de conhecimento

Colégios	Áreas de Conhecimento	Nº de dep./ Colégio	Corpus no valor de 10%	Arredondamento
Ciências da Vida	Ciências Agrárias Ciências Biológicas Ciências da Saúde	37	3,7	4
Humanidades	Ciências Humanas Ciências Sociais Aplicadas Linguística, Letras e Artes	29	2,9	3
Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Ciências Exatas e da Terra Engenharias Multidisciplinar	13	1,3	1
Totais	--	79	7,9	8

Fonte: elaborada pela autora (2020), a partir da Classificação das Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES.

Diante de um contexto específico, o propósito foi que a fala dos indivíduos selecionados seja representativa do grupo no qual estão inseridos. A fim de resguardar o sigilo dos entrevistados, na análise das entrevistas, identifica-se os mesmos pela sigla CD seguida da numeração de 1 a 8, de acordo com a classificação estabelecida pela CAPES para áreas do conhecimento em dois níveis, conforme demonstra o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Entrevistados selecionados por Colégio/Área de conhecimento

	<b>Colégio do Conhecimento</b>	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Identificação</b>
01	Ciências da Vida	Ciências Agrárias Ciências Biológicas Ciências da Saúde	Chefe de departamento 1	CD1
02			Chefe de departamento 2	CD2
03			Chefe de departamento 3	CD3
04			Chefe de departamento 4	CD4
05	Humanidades	Ciências Humanas Ciências Sociais Aplicadas Linguística, Letras e Artes	Chefe de departamento 5	CD5
06			Chefe de departamento 6	CD6
07			Chefe de departamento 7	CD7
08	Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar	Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar	Chefe de departamento 8	CD8

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da classificação das Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES.

No mesmo intuito de garantir o sigilo, utiliza-se sempre o substantivo masculino para referenciar os entrevistados. Também, os departamentos sorteados não são revelados.

Atendo-se à observância dos princípios éticos em pesquisas com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFJF, em 30 de janeiro de 2020, após a aprovação do Exame de Qualificação, ocorrido em 15 de janeiro de 2020. Conforme determinação do referido Comitê, devem ser submetidos à análise projetos com levantamentos estatísticos (entrevistas, questionários, etc.), observando-se a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Norma Operacional nº 001, de 30 de setembro de 2013, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Tratando-se de pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais deve-se observar também a Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, quando a metodologia empregada envolve “a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana” (BRASIL, 2016). O projeto de pesquisa foi aprovado em 05 de junho de 2020, quando, então, a pesquisa pôde ser iniciada.

Em razão da necessidade de adoção de medidas para enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente da disseminação do coronavírus (Sars-Cov-2), causador da COVID-19, declarada como pandemia, em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial de Saúde – OMS (BRASIL, 2020), as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio de plataforma de videoconferência. Os convites para a entrevista foram enviados por e-mail, constando como anexo, de forma antecipada, o Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e maiores esclarecimentos. Para reforçar o convite, quando foi possível, a pesquisadora também entrou em contato telefônico com os entrevistados. Foi necessário o sorteio de treze departamentos para que fosse alcançado o número de oito pessoas dispostas a contribuir com a pesquisa, pois alguns convites não foram respondidos. Os professores foram dispensados da assinatura do TCLE ao assentir com a participação na pesquisa, por sugestão do orientador e com a concordância do Programa de Pós-graduação. Convencionou-se que os professores deveriam responder ao e-mail, declarando que estavam de acordo com as disposições presentes no referido documento. Essa medida justifica-se pela possível dificuldade, à época, de receber os TCLE assinados, por falta de impressora ou de scanner nas residências dos entrevistados, já que o isolamento social foi uma das medidas impostas para evitar a proliferação do vírus. Após o agendamento de cada entrevista, foi enviado um link por e-mail para que o professor pudesse acessar a sala de reunião virtual no dia e horário combinados. As entrevistas foram realizadas entre 18 de junho e 21 de julho de 2020 e, antes de cada uma, a pesquisa e seus objetivos foram apresentados aos entrevistados, tendo sido reafirmada a concordância de todos com o TCLE. Com a permissão dos interpelados, os vídeos foram gravados para posterior transcrição. As gravações têm uma duração média de 72 minutos.

Com o objetivo de confirmar se o instrumento elaborado para a pesquisa estava adequado para atingir os objetivos do trabalho, a primeira entrevista marcada serviu como teste, sendo possível constatar que as perguntas elaboradas foram bem compreendidas pelo entrevistado. Além disso, segundo Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista exige, entre outros fatores, a intromissão, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista. Para tanto, a autora considera que a realização de “uma entrevista ‘não válida’ com o roteiro é fundamental para evitar ‘engasgos’ no momento da realização das entrevistas válidas” (DUARTE, 2014, p. 216). Desse modo, utiliza-se a entrevista teste na análise dos dados, em virtude de ter sido produzida sem intercorrências.

Considerando-se os objetivos deste estudo, o roteiro de entrevista (Apêndice B) foi dividido em quatro partes. A primeira delas é relativa ao perfil do entrevistado. A segunda parte contém perguntas para atender ao objetivo de analisar como ocorrem as avaliações de desempenho no departamento. A terceira parte procura identificar as possíveis dificuldades e/ou problemas que decorrem da falta de um procedimento unificado. A quarta parte é voltada para a proposição de soluções voltadas à estruturação do processo de avaliação de desempenho, com o intuito de verificar a conveniência da adoção de um processo unificado a partir de parâmetros predefinidos. Ressalta-se que as perguntas buscam dialogar com os eixos de análise do trabalho.

Assim, o Quadro 6, a seguir, faz a correspondência entre as partes do roteiro de entrevista e seus objetivos, perguntas e eixos de análise.

Quadro 6 - Relação entre as partes do roteiro de entrevista, os objetivos, as perguntas e os eixos de análise

<b>Roteiro de entrevista</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas nº</b>	<b>Eixos de análise</b>
Primeira parte	Identificar o perfil do entrevistado	1	Gestão de Pessoas
Segunda parte	Conhecer a forma como ocorre a avaliação de desempenho e os critérios utilizados	2,4,6,7	Gestão de Pessoas
		3 e 5	Avaliação de desempenho
Terceira parte	Identificar e conhecer as dificuldades/problemas	8 a 12	Avaliação de desempenho
		13 e 14	Gestão de Pessoas
Quarta parte	Identificar soluções para estruturação do processo	15 e 17	Gestão de Pessoas
		16	Avaliação de desempenho

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos objetivos da pesquisa.

Os dados coletados foram tratados qualitativamente, por meio da Análise de Conteúdo Categorical. De acordo com Chizzotti (2006), a Análise de Conteúdo é uma forma de interpretação de um texto, a partir da adoção de normas sistemáticas, extraíndo-se os significados temáticos ou os significados lexicais. Segundo o autor, trata-se de uma análise que “pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística das unidades de significado” (CHIZZOTTI, 2006, p. 114). Tratando-se de um estudo de caso, a quantificação não impede a análise qualitativa do material produzido nas entrevistas. Isto porque nas análises qualitativas busca-se “penetrar nas ideias, mentalidade, valores e intenções do produtor da comunicação para compreender sua mensagem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 116).

Dentre as possibilidades de categorização, foi utilizada a análise por temas, de acordo com o problema de pesquisa, reunindo-se um grupo de elementos sob um título genérico em virtudes de suas características comuns. Como leciona Bardin (2016, p. 147), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Na operacionalização da Análise de Conteúdo foram utilizadas as etapas sugeridas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Observa-se, inicialmente, que todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, conservadas e organizadas para facilitar os processos de categorização, análise e interpretação. A partir das transcrições, cumpriu-se uma “leitura flutuante”, de acordo com a denominação dada por Bardin (2016, p. 126), o que compreende a apreensão do conteúdo de forma genérica num primeiro contato com os textos. Posteriormente, procedeu-se à exploração do material, momento em que se realizou uma análise mais crítica dos elementos coletados para identificar os temas relevantes nas falas dos entrevistados. Tendo por base os objetivos desta pesquisa têm-se as categorias apresentadas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 - Categorias analíticas para tratamento dos dados obtidos nas entrevistas

<b>Categorias analíticas</b>	
01	Formas de avaliação de desempenho
02	Dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados na UFJF
03	Propostas para melhoria da avaliação de desempenho

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir dos objetivos da pesquisa.

Por último, na terceira etapa, foi dado tratamento aos resultados obtidos e sua interpretação com o objetivo de conferir significado aos objetivos estudados. A análise, de forma individualizada, de cada categoria analítica obteve das falas dos entrevistados a identificação do conteúdo manifesto e as relações do mesmo com os conceitos dos referenciais teóricos do trabalho. Na exposição dos resultados, foram privilegiadas as próprias palavras e expressões verbalizadas pelos entrevistados a fim de se proporcionar maior fidedignidade à interpretação.

Delimitado o universo dos entrevistados, definidos o instrumento de pesquisa e as categorias analíticas para tratamento dos dados obtidos, passa-se agora, na próxima seção, à apresentação, à análise e à interpretação dos mesmos.

### 3.4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Esta seção está dedicada à apresentação e análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, por meio das entrevistas realizadas com oito chefes de departamentos. Para efeito de organização, a seção está dividida em três partes, conforme as categorias analíticas já indicadas

na seção anterior, a saber: formas de avaliação de desempenho; dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados na UFJF; e propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho.

Antes, porém, de realizar a análise e a interpretação dos dados propriamente ditos, cumpre registrar o resultado da primeira parte do roteiro de entrevista, que objetivou traçar um perfil do entrevistado, a partir do tempo de exercício na UFJF e no cargo de chefia de departamento, conforme o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 - Perfil dos entrevistados a partir do tempo de exercício na UFJF e no cargo de chefia de departamento

<b>Entrevistado</b>	<b>Tempo de exercício na UFJF</b>	<b>Tempo de exercício na chefia de departamento</b>
CD1	10 anos	4 anos e 6 meses
CD2	6 anos	1 ano e 8 meses
CD3	5 anos	1 ano e 10 meses
CD4	3 anos e 6 meses	3 anos
CD5	8 anos	2 anos
CD6	7 anos	1 ano e 9 meses
CD7	7 anos	1 ano e 9 meses
CD8	9 anos e 4 meses	1 ano e 4 meses

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

O objetivo da primeira parte da entrevista foi observar o tempo de experiência do entrevistado, tanto como professor efetivo, quanto na função de chefia, para investigar se essas condições influenciam, ou não, no processo de avaliação de desempenho. Constata-se que não há grande variação de tempo entre os entrevistados quanto ao exercício na Universidade. Com exceção do CD4, todos estão na Instituição entre cinco e dez anos. No entanto, o CD3 é o que tem mais experiência no cargo de Magistério Federal Superior, já que informou que, antes de ingressar na UFJF, foi professor em outra IFE durante 6 anos.

Quanto à experiência como chefe de departamento, cujo mandato corresponde a dois anos, todos têm mais de um ano no cargo, sendo que o CD1 se destaca dos demais, estando no exercício da chefia mais do que o dobro do tempo dos demais entrevistados, com exceção do CD4 que está há 3 anos. O CD8 é o entrevistado com menor tempo de experiência no cargo de chefia, contando com 1 ano e 4 meses. Observa-se que nenhum dos entrevistados relatou ter exercido a chefia em ocasião anterior. Vê-se que o CD4 assumiu a chefia do departamento com apenas seis meses de exercício, ainda no período de cumprimento do estágio probatório.

Constata-se que o tempo de exercício na Universidade ou a experiência na função de chefia de departamento ou, ainda, o fato de o CD4 estar em fase de cumprimento do estágio

probatório quando assumiu a chefia de departamento, não foram fatores determinantes para a pesquisa, já que todos mostraram compreensão e domínio do tema. Além disso, as dificuldades encontradas surgiram independentemente dessas condições. Por outro lado, é significativa a entrevista do CD3, procedente de outra IFE, na medida em que ele traz seu ponto de vista a partir de outra vivência.

### **3.4.1 Formas de avaliação de desempenho**

Esta seção tem o propósito de trazer os resultados apurados na segunda parte da entrevista, ou seja, conhecer as formas como ocorrem as avaliações de desempenho e os critérios utilizados por cada departamento sorteado. Conforme visto na Seção 2.4.4, para efeito de sistematizar o estudo, o processo de requerimento de progressão ou promoção funcional foi dividido em três etapas. A análise que é feita nesta seção refere-se à segunda etapa, correspondente à avaliação e decisão sobre o desempenho do professor e, conseqüentemente, sobre a progressão ou promoção.

De acordo com a Resolução CEPE nº 61/88, cuja ementa é “Fixa normas para a Progressão Funcional do Pessoal das carreiras do Magistério Superior e de 1º e 2º Graus”, constata-se que a UFJF incumbiu a cada departamento das unidades acadêmicas a competência para avaliar o desempenho do professor para fins de progressão/promoção funcional, sendo considerado habilitado o docente que, além de atingir o interstício de 24 meses de efetivo exercício no nível, tiver o relatório de atividades aprovado. No entanto, como já enunciado na Seção 2.4, a resolução prescinde de clareza sobre qual relatório de atividades deverá servir de referência para avaliar o desempenho do professor: se os RITs correspondentes, apresentados e aprovados no final de cada ano letivo, ou se o Relatório de Atividades do interstício desde a última progressão/promoção.

Diante dessa imprecisão e do poder conferido aos departamentos para autodeterminação do processo e dos parâmetros para a avaliação de desempenho, fez-se necessário aprofundar o conhecimento, já delineado no levantamento anterior à pesquisa de campo, constante no Apêndice A. Para tanto, os chefes de departamentos foram indagados sobre como ocorre a avaliação de desempenho e quais critérios são utilizados.

Conforme apurado nas entrevistas, quando o professor atinge o interstício necessário para requerer a progressão/promoção, ele se manifesta por meio da abertura do processo no SEI, preenchendo e encaminhando o requerimento à chefia de departamento. Além do

Formulário de Requerimento, constante do Anexo C, todos os entrevistados afirmaram que utilizam o modelo de Relatório de Atividades disponibilizado pela PROGEPE (Anexo B).

Nesse relatório, são discriminadas as tarefas executadas nos diferentes eixos de atuação durante os 24 meses, contados desde a última progressão/promoção, conforme descreve o CD1: “É necessário que o professor [...] apresente um relatório de atividades, que é um formulário criado pela Pró-Reitoria. Neste formulário, ele tem lá todos os itens que ele descreve as atividades que ele tá fazendo.” O CD5 destaca que, atualmente, o processo de progressão funcional está tramitando de forma *on-line*, via SEI, e equipara o relatório a um *curriculum lattes*: “Então, agora tudo é via on-line, né, mas o professor, ele preenchia um formulário, um RH, e também um relatório de atividade. [...] é um relatório como se fosse um *curriculum lattes* né, quer dizer, você coloca todas as suas atividades naquele período [...]”.

Constata-se que alguns departamentos possibilitam o acesso prévio dos avaliadores aos relatórios de atividades, como ressalta o CD1: “No nosso departamento, esse relatório de atividades, quando o professor encaminha, a gente faz, eu peço para ele divulgar esse relatório de atividades para todo o colegiado de docentes.” No entanto, a partir da transferência do processo para o SEI, em 05/08/2019, os avaliadores podem obter informações do seu conteúdo, independentemente de o departamento disponibilizar esse acesso, o que alargou a transparência do procedimento. Segundo o CD2: “[...] quem quiser tem acesso a esse processo há uma semana se ele realmente quiser ir lá ver, entrar [...]. Eu acho que o SEI, nesse sentido, ele realmente vai ser mais transparente.”

Quando o requerimento chega à chefia, tem início a segunda etapa do processo, quando se inauguram as diferentes formas e critérios para se avaliar o desempenho docente. Todos os relatórios de atividades são submetidos ao respectivo departamento para avaliação do desempenho, conforme preceitua o Art. 6º da Resolução CEPE nº 61/88 (UFJF, 1989). No entanto, de acordo com os relatos, em quatro departamentos existe um exame prévio do Relatório de Atividades, efetuado pela chefia em dois deles, e por uma comissão constituída para esse fim em outros dois, realizando uma espécie de filtro. Nos quatro restantes, os entrevistados indicam que a discussão e a análise são feitas diretamente em reunião. Os três modos encontrados de conduzir o processo até a discussão em reunião departamental, quanto ao exame do Relatório de Atividades, são ilustrados no Quadro 9, a seguir:

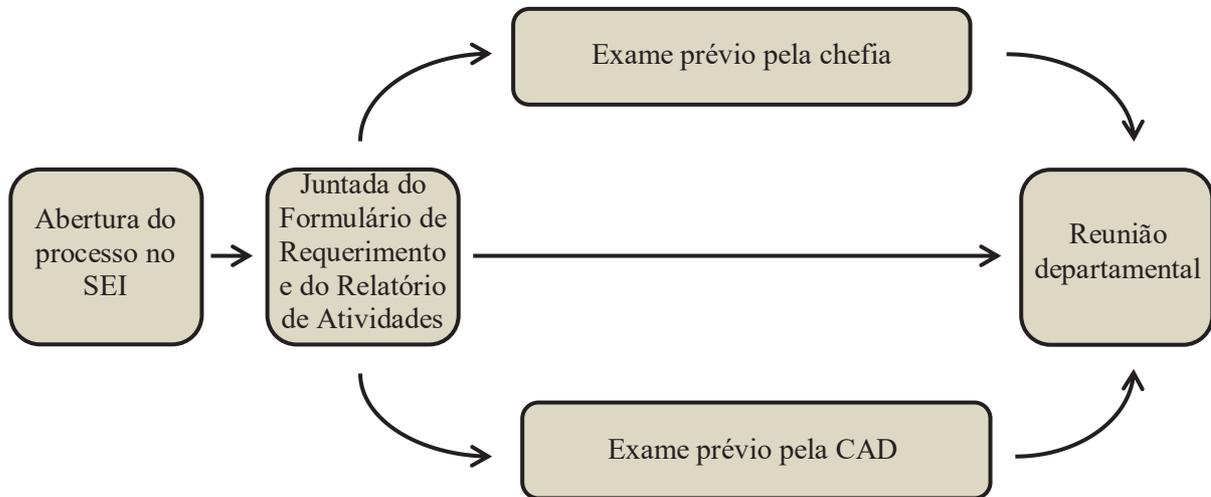
Quadro 9 - Formas de exame do Relatório de Atividades correlacionadas à quantidade de departamentos e aos trechos de fala ilustrativos

Formas de exame do Relatório de Atividades		Quantidade de departamentos	Trechos de fala ilustrativos
01	Exame prévio do Relatório de Atividades efetuado pela chefia de departamento	2	“[...] cabe ao chefe de departamento e ao vice-chefe fazer uma análise mais detalhada desse relatório. [...]depois da revisão desse relatório de atividades, [...] ele entra como um ponto de pauta na reunião mensal do departamento, aonde, então, ele... esse relatório é aprovado (CD1, entrevista realizada em 18/06/2020)”.
02	Exame prévio do Relatório de Atividades efetuado pela Comissão de Avaliação Docente do departamento	2	“[...] a CAD, a Comissão de Avaliação Docente, ela faz um parecer, né, e anexa a esse processo. [...] eu ou outro componente da comissão faz a leitura e coloca em votação (CD3, entrevista realizada em 29/06/2020)”.
03	Não há exame prévio	4	“Então, esse relatório, ele é discutido mesmo durante a reunião departamental (CD7, entrevista realizada em 21/07/2020)”.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Observa-se que, no que diz respeito ao trâmite processual, todos os departamentos utilizam o Formulário de Requerimento da Progressão/Promoção (Anexo C) e adotam o Relatório de Atividades sugerido pela PROGEPE (Anexo B). Igualmente, todos levam a avaliação de desempenho para discussão pelo colegiado, em reunião departamental. Mas, no tocante à forma de análise do Relatório de Atividades, o trâmite processual tem uma alteração de direção, conforme o departamento observado, como ilustra a Figura 12, a seguir:

Figura 12 - Tipos de trâmites processuais da avaliação de desempenho observados com a pesquisa de campo



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Quanto aos critérios utilizados pelos departamentos para a avaliação do desempenho do professor, confirma-se o que o levantamento prévio, constante no Apêndice A, apontou: nenhum departamento possui critérios objetivos. Cada um desenvolve uma maneira própria de avaliar o desempenho de seus professores, mas, em todos os casos, não existem critérios objetivos para tanto. Destarte, os chefes de departamento demonstram, através de seus relatos, que não existe um sistema de avaliação tecnicamente desenvolvido, o que, segundo Gil (2016) é indispensável nas organizações para que a avaliação de desempenho alcance um maior nível de profundidade.

O PIT é utilizado como documento de referência para a avaliação de desempenho em quatro departamentos pesquisados. Logo, não há exigências a serem cumpridas especificamente para a aprovação de desempenho. Uma vez aprovado o PIT, as atividades ali ajustadas servem como baliza para a análise do desempenho, mas sem o potencial para determinar o seu resultado, conforme esclarecem os depoimentos abaixo:

A gente se espelha muito com as exigências que o PIT faz. Ele é aprovado no departamento e depois no Conselho de Unidade. Então, como um dos critérios do PIT é o professor ter o tripé, pesquisa, extensão e aula, graduação ou pós-graduação também, a gente se espelha um pouco nisso e o professor sabe que algumas coisas tem que estar mais ou menos nisso, porque ele já falou que ele faz isso lá no plano de trabalho. Então, “[...] a aula, ele tem que dar. Ele tem que dar, ele tem que estar envolvido na graduação, tá entendendo? Porque a Universidade não é só fazer pesquisa, né? É formar profissionais. Então, o critério da graduação é importante. [...] Agora... é... as outras atividades a

gente fica assim, né? Olha, faz a pesquisa, mas, de repente, naquele ano... pode ser que ele não tinha pesquisa, mas ele tem extensão... a gente tenta ver se, de qualquer forma, se esse tripé tá apresentando, né? (CD1, entrevista realizada em 18/06/2020).

Primeira coisa é observar se tem equivalência desse relato de atividades que o docente trás e o PIT. [...] se todos os campos foram preenchidos e de acordo com a realidade da pessoa porque tem gente que, às vezes, não têm pesquisa, não tem nada, mas sei lá, exerce algum outro cargo... de coordenação... uma coisa assim. [...] Mas, não tem, assim, vamos dizer assim, um padrão nesse... nessa análise não (CD7, entrevista realizada em 21/07/2020).

Nota-se, nos trechos destacados que, apesar do critério ser a equivalência do que consta no PIT e no relatório de atividades destinado à avaliação de desempenho, as exigências entre os docentes podem ser muito diferentes uma vez que o PIT é uma projeção individualizada de atividades e que, não necessariamente, tem correspondência entre os professores, conforme elucidada o CD2: “cumprem (o que foi estabelecido no PIT), mas em diferentes graus”. Além do mais, verifica-se que o critério de análise utilizado pelos integrantes do departamento também pode ser distinto, conforme evidencia o CD2. Para o Chefe de Departamento, é importante que o docente atue em pelo menos duas frentes do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas, quanto aos outros avaliadores, não sabe dizer “se todos os colegas do departamento avaliam isso também [...]”. O CD2 demonstra que o PIT é um instrumento simbólico, pois, na realidade, mesmo que não haja equivalência entre as atividades descritas no PIT e no relatório de atividades, a avaliação de desempenho poderá ser positiva, a depender do julgamento de cada componente do departamento.

Como já explanado na Seção 2.4.1, o PIT deve ser proposto pelo professor, até o dia 31 de dezembro de cada ano, especificando a relação das atividades que serão exercidas no ano seguinte, com as respectivas cargas horárias semanais de trabalho, em consonância com o Plano Departamental. Portanto, o PIT, como previsão de atividades, devidamente aprovadas pelo departamento, deve sofrer, ao final do período especificado, uma comparação com o RIT, cuja descrição de atividades deve possibilitar verificar se as atividades listadas realmente se consolidaram.

O CD4 explica que o PIT é aprovado em reunião departamental e, no final do período é feita nova reunião para apreciação do RIT. “Então, é onde ele vai colocar se ele fez totalmente, parcialmente, se não fez e por que não fez aquilo que ele se propôs no início do período.” De acordo com o CD4, apesar de o departamento destinar uma reunião específica para a aprovação do RIT, o entrevistado considera que o relatório é *pro forma*, já que não é feita uma conferência das atividades listadas, nem há uma análise crítica dos motivos pelos quais o professor não

efetuiu a atividade que estava prevista no PIT ou o porquê de tê-la executado parcialmente. Desse modo, apesar de o departamento cumprir formalmente a exigência de avaliar o RIT no final do período, conforme preceitua o Art. 6º da resolução CEPE nº 61/88, o CD4 considera que esse fato não é relevante para a avaliação de desempenho porque, na prática, o que regula e realmente serve como parâmetro para a avaliação de desempenho é o PIT. O entrevistado entende que o RIT, da forma como o processo está estabelecido, não pode auxiliar em uma efetiva avaliação de desempenho, consoante expõe: “eu acho que assim, no fundo você não tem uma avaliação, você tem um cumprimento de formalidade que é a entrega do PIT e a entrega do RIT, entendeu?”. O CD4 entende que o PIT não serve de referência para a avaliação de desempenho porque “como é um programa do que ele vai fazer, eu não posso dizer no final se ele fez. Ou o que resultou...”

Nos departamentos em que existe uma comissão própria para avaliar o desempenho do professor, o relatório é submetido, primeiramente, à comissão. Mediante uma planilha-base, são examinadas se as atividades contidas no relatório estão condizentes com as atividades listadas na planilha. Ao fim dos trabalhos, a comissão elabora um parecer, junta ao processo de requerimento de progressão/promoção, e encaminha ao departamento para direcionar à reunião destinada à avaliação de desempenho.

No departamento em que atua o CD3, a Comissão de Avaliação Docente faz um parecer baseado numa planilha própria com atividades discriminadas e respectivas pontuações. Conforme explica o entrevistado, é “uma coisa interna, meio um controle interno, um barema, né, contendo tudo o que o professor pode pontuar, né, tanto nos eixos de ensino, pesquisa, extensão e gestão”. No entanto, o barema desenvolvido pela comissão não estipula a pontuação mínima necessária para aprovação da avaliação de desempenho, o julgamento é feito “muito mais de diversidade de ações e atividades que o professor desempenha”. O CD3 explica a dinâmica do processo, independentemente do grau de desenvolvimento na carreira:

[...] na primeira progressão que o professor pediu lá no departamento a gente olha a pontuação, a diversidade de atividades que ele fez, né? Então, dois anos depois num segundo pedido, né, a gente tem isso como comprovação, né? Olha o professor alcançou, né, fez tantas atividades, participou dos quatro eixos de atividades da Universidade, agora nesse ele já ficou só mais em ensino e extensão, não fez nada de gestão... a pontuação pode ter caído em vista disso... alguma coisa desse nível, mas, assim, isto não tem muito valor [...] apesar de ter esse barema, ninguém fica olhando muito essa pontuação. É muito mais para o norte nosso.

A forma e os critérios de avaliação utilizados no departamento onde o CD6 exerce a chefia foram formulados à época da criação da Comissão de Avaliação Docente. Segundo o entrevistado, o departamento debateu sobre qual o perfil de professor era importante para que o departamento tivesse cada vez mais projeção dentro e fora da Universidade. Dentre os departamentos pesquisados, esse é o único que estipula critérios diferentes para doutores e mestres. Enquanto os professores doutores devem desempenhar atividades necessariamente nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão, os mestres devem atuar obrigatoriamente nos eixos ensino e gestão e, de forma alternativa, nos eixos pesquisa e extensão. Dessa forma, o departamento em que atua o CD6 busca estabelecer um liame entre a qualificação e a qualidade do trabalho dos professores e os objetivos departamentais, utilizando, conforme lecionam Lourenço, Teixeira e Santinelli (2011), a avaliação de desempenho como instrumento gerencial.

Para embasar o parecer da Comissão de Avaliação Docente, é utilizada uma planilha com descrição de atividades em cada eixo. No entanto, o CD6 considera que algumas atividades importantes não estão dentre as listadas na planilha. Por isso, para melhorar seus critérios de avaliação, o departamento tem a intenção de adotar as atividades listadas na tabela para Professor Titular como parâmetro, que é mais abrangente do que a que eles usam atualmente.

O CD6 é o único entrevistado que menciona a existência de um regramento, caso o professor avaliado não consiga atingir os objetivos que foram pactuados: “pode ser vetada a progressão ou pode ser vetada a promoção pela comissão”. De acordo com o CD6, existe a previsão de aplicação de advertência na primeira vez que isso acontece. Não obstante, o professor obtém a aprovação. Na próxima avaliação de desempenho, havendo reincidência, ele é reprovado. O CD6 explica o objetivo da regra: “[...] o objetivo nosso não é vetar a progressão ou vetar a promoção. Não é esse o objetivo. O objetivo é a gente crescer [...]”.

Para a aprovação de desempenho, o CD8 revela que o departamento “não fica muito se debatendo sobre o relatório porque, digamos assim, já teve uma aprovação... até o momento todos os relatórios foram aprovados, né, os RITs”. O entrevistado faz referência à aprovação do RIT como parâmetro para a avaliação de desempenho sem que, contudo, a mesma se constitua como fator determinante para tanto. Apesar de existir uma diretriz da unidade acadêmica no sentido de se vincular os RITs à progressão/promoção funcional, o departamento decidiu não aprovar automaticamente o desempenho do professor diante das aprovações dos RITs. Isso porque, como a Resolução CEPE nº 61/88 impõe que avaliação de desempenho seja efetuada pelo departamento e, tanto o PIT como o RIT são aprovados por uma comissão própria constituída para esse fim, o departamento entende que os trabalhos da mencionada comissão não têm o condão de vincular os RITs à progressão/promoção funcional por uma questão de

competência. Assim, todos os relatórios de atividades são submetidos ao departamento para avaliação, como explica o CD8:

assim que eu virei chefe, eu estava na eminência de começar a fazer isso, de ter dois relatórios aprovados pela comissão. Então, eu achei que assim que eu entrasse na chefia, ah... agora vai ser tranquilo, a gente... as aprovações vão ser já subsidiadas pelo trabalho da comissão que fez a avaliação dos RITs. Só que aí, ouvimos essa questão: a PROGEPE exige que tenha sido aprovado em departamento, na reunião de departamento... Aí, na dúvida, é... a gente não mudou muito o procedimento, tá, ou seja, a gente encaminha o relatório do professor [...].

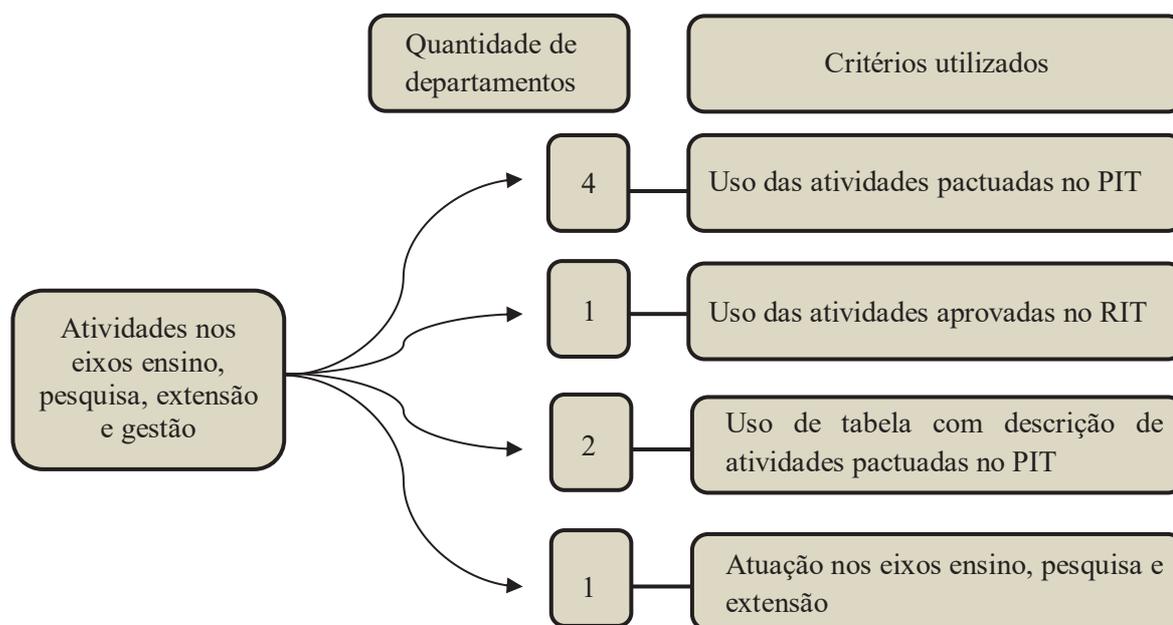
Para subsidiar a avaliação de desempenho, o CD8 esclarece que o departamento convencionou “na última reunião que, caso o professor avaliado tenha um RIT reprovado, essa informação será levada ao departamento para discussão, aproveitando-se o trabalho da comissão já existente”. O entrevistado confirma que o resultado do RIT não é decisivo, tendo caráter meramente suplementar, quando esclarece que, mesmo diante de uma reprovação do RIT, o departamento tem autonomia para aprovar a avaliação de desempenho do professor para fins de progressão/promoção. A partir da utilização do resultado do RIT para orientação do processo avaliativo de desempenho, o CD8 informa que “o que mudou talvez desse período é que antes o professor fazia uma leitura lá na frente da Assembleia, né, ficava disponível, assim, para esclarecimentos, e isso foi um pouco mais automatizado agora”.

Por último, o CD5 afirma que no departamento em que atua não existem propriamente critérios para se avaliar o professor, o que se exige é que ele atue nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Observa-se que o entrevistado sintetiza os critérios que, na verdade, todos os departamentos pesquisados procuram utilizar: atividades centradas no tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Isso não quer dizer que todos os eixos de atividades são exigidos ao mesmo tempo. Em contrapartida, é possível que a gestão seja um eixo de atividades demandado pelo departamento, de forma obrigatória, como ocorre no caso do departamento em que atua o CD6, no caso dos professores doutores. Também, a gestão pode ser um componente de avaliação alternativo, como ocorre no departamento em que atua o CD7, em que é possível identificar que o professor pode ser avaliado apenas pela execução de atividades nos eixos ensino, de forma obrigatória, e gestão.

Em apenas dois departamentos existe uma planilha seguida pelas comissões de avaliação docente que pré-estabelecem as atividades que habilitam o professor à aprovação do seu desempenho. No entanto, nenhuma das duas traz em seu bojo a estimativa do mínimo

necessário a ser atingido. A Figura 13, a seguir, sintetiza os critérios utilizados pelos departamentos para a avaliação de desempenho:

Figura 13 - Critérios utilizados para a avaliação do desempenho nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão, por quantidade de departamentos



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Apesar de todo o esforço em se estabelecer critérios para a avaliação de desempenho, é perceptível que, sem a definição de critérios objetivos e mínimos, o processo é permeado de dificuldades, devido ao seu alto grau de subjetividade. Percebe-se que a única atividade prevista com clareza é a relacionada ao ensino, visto que, de acordo com o que dispõe o art. 57 da LDB, “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas (BRASIL, 1996).

### 3.4.2 Dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados

Nesta seção são apresentadas as maiores dificuldades apontadas na pesquisa realizada como sendo decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados na Universidade para que a avaliação de desempenho com o fim de progressão/promoção funcional transcorra de forma adequada. Essas dificuldades foram encontradas ao longo dos depoimentos, mas manifestam-se com mais clareza na segunda parte da entrevista, nas perguntas 2 a 7, e na

terceira parte da entrevista, nas perguntas 10 a 14. Na realidade, como consequência da falta de critérios objetivos e mínimos, as dificuldades apareceram, na maioria das entrevistas, de forma constante, já que as perguntas esbarram nessa questão.

Como efeito da falta de critérios objetivos e mínimos, foram destacados, portanto, a complexidade ou a impossibilidade de se reprovar o desempenho, o que acaba por resultar em uma aprovação automatizada; a subjetividade do processo; o desequilíbrio nos níveis de desempenho; o desconforto dos avaliadores e avaliados diante do sistema atual de avaliação; o abrandamento do julgamento; a autopreservação do grupo; graus de rigor diferentes na avaliação, de acordo com a gestão departamental; a falta de *feedback*; a resistência à avaliação; e a falta de transparência do processo. Segundo Gil (2016), essas distorções são próprias da avaliação feita com base no senso comum, desprovida de princípios científicos.

Além disso, o estabelecimento de critérios pelo próprio departamento também proporciona dificuldades no processo de avaliação de desempenho, gerando resistência dos professores em relação à implementação desses critérios e obstáculos ao Chefe de Departamento por falta de preparo gerencial, além de fornecer tratamento distinto aos professores, de acordo com o departamento examinado. A falta de suporte institucional no processo de avaliação de desempenho, especialmente no que concerne aos critérios, vai de encontro à gestão estratégica de pessoas que, segundo Bergue (2010), deve estar relacionada com a ideia de proximidade com a alta administração.

Conforme visto na Seção 2.1, os conselhos competentes no âmbito de cada IFE têm competência para regulamentar o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção. Para tanto, devem respeitar os requisitos da Lei nº 12.772/2012, além das disposições gerais estabelecidas por meio das Portarias nº 554/2013 e nº 982/2013 do Ministério da Educação, devendo ser contempladas na avaliação de desempenho as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, incidindo, ainda, a assiduidade, a responsabilidade e a qualidade do trabalho.

Por meio da Resolução CEPE nº 61/88, a UFJF encarregou aos departamentos de cada unidade acadêmica a tarefa de avaliar o desempenho docente de acordo com critérios próprios, por meio de um relatório de atividades desenvolvidas. Ao deliberar sobre o assunto, não estabeleceu parâmetros mínimos para a aprovação, como fez em relação à Portaria nº 198/2007, do Gabinete do Reitor/UFJF, que dispõe sobre a progressão funcional de professores para a Classe de Professor Associado e à Resolução CONSU nº 05/2014, que aprova as normas para promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular. Assim, naquele momento, a Universidade entendeu que tanto a forma de avaliação quanto os critérios poderiam ser díspares,

tantos quantos fossem os departamentos, o que acabou por trazer os contrastes e as dificuldades apontadas nesta seção.

De acordo com a pesquisa, essa liberdade de atuação desestabiliza o sistema de avaliação de desempenho, pois proporciona desigualdade no tratamento das pessoas, na medida em que cada departamento tem um modo específico de tratar o assunto. Além do mais, quando a Instituição não se posiciona, deixa de cumprir o contrato psicológico que existe entre ela e seus professores, que compreende as expectativas que cada um tem em relação ao outro (FRANÇA, 2013). Foi possível identificar que os entrevistados esperam que a Universidade se comprometa, prescrevendo o que ela almeja com relação ao desempenho profissional dos professores e assumindo uma postura que dê suporte à gestão departamental. Nesse sentido, o estabelecimento de critérios objetivos, mínimos e, em certa medida, unificados, foi apontado pela maioria dos entrevistados como algo desejável.

Essa relação de interdependência apontada pelos entrevistados não significa, no entanto, o rompimento com a gestão descentralizada de pessoas, que Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006) denominam de “gestão com pessoas”. Mas, exprimem a necessidade de compartilhar com a Administração Superior da Universidade, as aflições e inseguranças geradas por um sistema que funciona somente na “base”, e não é direcionado pelo “topo” (BERGUE, 2010).

A importância da avaliação de desempenho é reconhecida em várias falas dos entrevistados, como a do CD1: “por ser uma carreira docente, podia ter seus critérios mínimos para progressão como docente.” Os entrevistados compreendem que a avaliação de desempenho deve ocorrer, de forma efetiva, ao longo da carreira, não somente no estágio probatório. O CD5 menciona que a avaliação de desempenho tem critérios objetivos somente durante o período do estágio probatório, o que lhe causa uma admiração: “eu só tô fazendo essa ligação porque eu acho curioso, né, que parece que depois que a gente faz o estágio probatório não precisa dessa... tão rigoroso, né?”

Dos departamentos pesquisados, sete entendem primordial o estabelecimento de padrões mínimos de desempenho, já que reconhecem que, sem eles, a avaliação de desempenho é pouco ou nada efetiva, o que reafirma a constatação de Malheiros e Rocha (2014). Segundo os autores, para que haja uma reflexão crítica, deve ser feita uma comparação do desempenho diante de referenciais previamente estabelecidos, com o propósito de medir a distância entre o desejado e o real. O CD1 realça que sem a prescrição de critérios mínimos “[...] não tem como o departamento não aprovar o relatório de desempenho porque, na verdade, não tem isso... esses critérios definidos, do mínimo”. No mesmo sentido, o CD5 assevera que nunca assistiu a uma reprovação desde que ingressou na Universidade, há oito anos, “porque como não tem um

critério claro, como é que alguém vai reprovar uma avaliação, né?” O CD4 ainda reforça que “não existe nenhum tipo de intercorrência ou de problema que faça com que ela (a pessoa) não possa... é... mudar (de nível e/ou de classe)”.

Desse modo, cinco entrevistados reconhecem que a avaliação de desempenho é um processo automatizado, para cumprimento de uma formalidade imposta pela legislação, inevitável para que o professor possa evoluir na carreira. De acordo com Gil (2016), essa é uma das críticas que se faz à avaliação de desempenho que, transformada num processo simplesmente burocrático, não realça o sentido de uma efetiva avaliação de desempenho. De acordo com o autor, é uma decorrência da definição inadequada ou sem clareza dos objetivos organizacionais.

O CD5 elucida que uma das consequências da falta de quantificação do mínimo avaliativo é que o processo acaba se tornando uma mera “apresentação de um relatório e de um formulário, um RH. Se você apresenta, então, tá aprovado, né”. No mesmo sentido, o CD2 considera que a avaliação “[...] é mais *pro forma*. [...] Ele cumpriu aqueles requisitos (o que está disposto no seu Plano Individual de Trabalho), que embora, subjetivos, né, ele cumpriu e, portanto, fez jus à progressão.” O CD4 foi bastante enfático no seu discurso, chegando inclusive a afirmar que:

É aprovada assim: a pessoa comunica que ela tem direito e aquilo é automaticamente aprovado. [...] Nem chegam a se preocupar, é um direito adquirido que ela tem de, naquele tempo, ela só tá cumprindo uma formalidade que é preencher um documento e entregar. Porque se ela não entregar, o contracheque dela, do mês seguinte, não vem a diferença, entendeu? [...] Até hoje, todas as reuniões, todas as vezes que teve progressão, só foi comunicado: parabéns, que ótimo, muito bem, ótimo e pronto. [...] Do mesmo jeito que eu comunico que fulano vai entrar de férias, do mesmo jeito que a gente comunica os trabalhos, a progressão é uma comunicação, como se fosse um direito adquirido da pessoa (CD4, entrevista realizada em 06/07/2020).

A subjetividade do processo foi apontada por seis dos oito entrevistados, que argumentam que a mesma é advinda da falta de critérios inequívocos e mínimos, específicos para a avaliação de desempenho. O CD1, referindo-se ao modelo de relatório de atividades desenvolvido pela PROGEPE, questiona: “[...] tem que preencher tudo ou não? Pode deixar em branco? [...] Então, qual que é o mínimo necessário e qual ele pode vir a mais?” Essa intangibilidade deixa o departamento “muito solto”, na expressão utilizada pelo CD8, que assegura:

O tema avaliação, assim, né, a gente não avalia propriamente, tem uma apreciação, né, pelo departamento. [...] Aí, assim, eu tô falando o seguinte: não há nesse relatório de atividades correspondente ao interstício de dois anos... não existem critérios objetivos para que sejam avaliados esses relatórios, entendeu? Eu desconheço. [...] Os critérios realmente são, assim, do jeito que estão colocados hoje, são individuais. Cada professor, ele tem o voto a favor, contrário, ele usa seus próprios critérios, assim, para avaliar o seu colega, entendeu? Não tem nada realmente... [...] cada um tem seu critério, né, que é bastante subjetivo (CD8, entrevista realizada em 20/07/2020).

Sob outra perspectiva, o CD6 contesta a subjetividade do processo utilizado pelo departamento e esclarece que existem padrões mínimos para avaliação, o que ele chama de “afazeres mínimos”. De acordo com o entrevistado, o departamento estipulou que professores que possuem título de doutor devem atuar em quatro eixos, enquanto aqueles que possuem mestrado devem atuar em três eixos. Caso o professor não consiga atingir o que foi pactuado, o CD6 defende que devem ser utilizados “critérios de análise”, como ele próprio explica:

[...] o ideal é o professor fazer isso, isso e aquilo, tá? Não fez um dos aquilo, eu tenho que ter uma justificativa aí para análise. Aí, que eu entro com essa questão. Da análise. [...] Então, o que eu defendo muito ali (no departamento), não é nem as pontuações, é que aquilo vire critério de análise. [...] olha, eu descobri aqui, eu não consegui cumprir essa etapa, mas é porque eu fiz essa daqui, essa extensão não foi uma extensão comum, foi uma extensão diferente, ou foi uma pesquisa, mas não foi uma pesquisa comum, precisei viajar várias vezes, ida e volta, ponte aérea, então, não consegui sentar aqui para uma extensão (CD6, entrevista realizada em 15/07/2020).

Dessa forma, o estabelecimento de critérios mínimos, por meio de uma tabela com pontuações, é rechaçado pelo entrevistado que teme que atividades pouco pontuadas, mas igualmente importantes, sejam preteridas em relação às mais pontuadas, conforme expõe: “[...] orientar TCC, orientar mestrado e orientar doutorado, se a gente começa a pontuar muito, a pessoa escolhe, ‘não vou orientar TCC não, vou orientar mestrado’. E a graduação fica como?” Por fim, profere: “Eu acho... eu não acredito nisso, eu fico com medo de virar uma... ah, eu sou o professor com mais pontos do que você”.

Diante de suas alegações, o CD6 foi perguntado sobre como garantir a objetividade do processo e evitar possíveis questionamentos, tanto em relação à comissão quanto em relação aos demais membros do departamento, uma vez que os critérios, no seu entendimento, não devem ser pontuados. Em resposta, o entrevistado argumenta que a subjetividade sempre vai existir, mas que ela é menos perniciosa no momento da análise das atividades do que quando se cria a tabela e se estabelece a pontuação. Segundo ele,

[...] quando você tá criando o ponto na tabela você tá sendo subjetivo. Ó, isso vale mais. [...] É uma subjetividade prévia. [...] Que é mais perigosa do que a subjetividade momentânea. Porque, de repente, você tá falando que a chefia de departamento é mais tranquila que a coordenação. Hoje, amanhã não é (CD6, entrevista realizada em 15/07/2020).

Quanto ao uso de “critérios de análise”, ele argumenta: “ó, isso aqui saiu do eixo. Por quê? Então, tem análise. Justifica? Ah... se a gente aceita um e não aceita o outro, como é que fica? Ah, mas aí você tem que ter estômago para ficar numa comissão dessa”. Isso significa que o CD6 prefere a ideia de sujeitar-se à análise de cada circunstância que impossibilitou que o professor alcançasse o objetivo estipulado pelo departamento para a aprovação do seu desempenho do que ter um padrão previamente estipulado.

No mesmo sentido, o CD7 também entende que não há prejuízo na dissociação entre critérios objetivos e avaliação de desempenho. Apesar de haver particularidades, pois cada professor apresenta atividades diferentes, o CD7 entende que isso não é um demérito em relação à avaliação de desempenho. Do seu ponto de vista, “[...] se cumpriu os requisitos, se cumpriu as atividades previstas, o docente tem direito.” O CD7 foi o único entrevistado que considera que não existem dificuldades no processo de avaliação de desempenho, declarando: “eu acho que a forma como a gente faz é tranquilo, é agradável... Tudo está sendo contemplado com as progressões... Então, assim... eu não... não teria nada... tanto que, como chefe, eu mantive o que já estava sendo feito”. No entanto, antes da implantação do SEI na Universidade, o CD7 indica que havia um complicador: os processos de progressão e promoção demoravam, trazendo uma certa ansiedade aos professores. Embora tenha havido, inicialmente, um estranhamento desses últimos, que tiveram que se adaptar ao uso da tecnologia, a inserção dos mencionados processos no SEI foi positiva, uma vez que acelerou e deu maior previsibilidade ao processo.

Em sete departamentos, a pesquisa revela que os professores apresentam níveis de desempenho muito diferentes entre si. No oitavo departamento, não foi possível examinar esse tópico já que o entrevistado não respondeu ao questionamento relativo a essa temática. Apesar da discrepância nos níveis, seis chefes de departamento assentem que o resultado das avaliações de desempenho é sempre favorável, não importando o grau de produção do professor. O CD5 manifesta o desequilíbrio na produção acadêmica: “[...] tanto aquele professor PQ, do CNPq, pesquisador do CNPq, quanto aquele professor é... que só deu aula, eles têm um relatório igualmente aprovado. [...] eu nunca vi ter alguma diferença na avaliação”. O CD2 relata que não importa o número de alunos ou projetos que o docente está vinculado, na avaliação de desempenho “computa como Atuação em Pesquisa”, o que acaba igualando todos os

professores e não dá destaque ao professor mais comprometido. O depoimento do CD3 também confirma que alguns professores produzem quase que o dobro do que outros e conclui que essa diferença se deve ao fato de que “alguns poucos querem continuar produzindo muito pouco, fazendo ali o básico do básico”.

Evidencia-se que o tratamento dispensado à avaliação de desempenho na Instituição não valoriza as pessoas que a compõem, nem propicia um clima saudável, o que vai na contramão da visão contemporânea de gerenciamento de pessoas, que compreende que toda organização depende, em maior ou menor grau, das pessoas para ter sucesso (CRUZ, ARAÚJO E OLIVEIRA, 2014; ARAÚJO E GARCIA, 2014; FISCHER, 2013). O CD3 demonstra insatisfação com a diferença de tratamento entre os professores no que diz respeito ao desempenho profissional. Segundo o entrevistado, a adoção de critérios mínimos pode ajudar a diminuir o desequilíbrio de desempenho entre os professores e trazer mais justiça às avaliações “[...] até para gente mesmo, poxa, se eu trabalho esse tanto por que que o outro não pode trabalhar?”. Esse contraste também gera desconforto até mesmo para aqueles que produzem menos, como relata o CD1. Segundo o entrevistado, apesar de atender às atividades propostas, “eles mesmos (os professores) acham que não tiveram um bom desempenho”.

É manifesto que existe uma dificuldade em se ter a medida exata do que é produzido pelo professor, pela própria natureza do trabalho, como lembram Ferreira e Hypólito (2010). Ademais, a avaliação de desempenho é um processo complexo, em função dos vários fatores que podem exercer influência sobre o ato de avaliar. No entanto, “todos devemos ser avaliados; tudo deve ser avaliado” (CABRITO, 2009, p. 182). Todavia, o desempenho avaliado sempre de forma favorável, independentemente dos níveis de desempenhos apresentados, desmotiva o professor, de acordo com o discurso do CD4: “Quem fez, quem não fez, quem fez bem, quem fez mais ou menos, todos são avaliados da mesma forma, já que é inexistente a avaliação final... [...] daqui dois anos ele vai ser promovido mesmo, então pra que ele vai se esforçar?”.

Sentimentos dessa espécie, relacionados à injustiça e à iniquidade, em que todos recebem uma avaliação positiva, independentemente do desempenho são observados quando está presente a leniência. Nota-se que essa distorção, delineada pelos entrevistados, consiste na “tendência que algumas pessoas possuem de abrandar o julgamento que fazem dos avaliados, atitude popularmente conhecida como ‘colocar panos quentes nos problemas’ (PARADELA; COSTA, 2019, p. 199). Esse desvio, encontrado em seis departamentos, surge quando os preceitos técnicos na condução da avaliação de desempenho são não observados. Dessa forma, todos são avaliados “num patamar mais alto”, como expressa o CD4. Essa maleabilidade na avaliação de desempenho dos professores para amortecer possíveis impactos negativos também

é percebido pelo CD3 na fala de alguns avaliadores que, segundo o entrevistado, tentam justificar a baixa produção do professor avaliado em função de critérios “não tão fixos ali”.

Observa-se que três entrevistados relataram que existe receio por parte dos professores, de forma geral, em demonstrar sua opinião quanto ao desempenho do professor avaliado, deixando de oportunizar, no momento da reunião departamental, um espaço para discussões e reflexões. O CD5 identifica essa apreensão, “porque na reunião, em geral, você pergunta: alguém quer ver (refere-se ao processo)? E, às vezes, a pessoa fica até sem graça de dizer: ah eu quero ver”. Segundo o entrevistado, como o avaliado está presente na reunião e o processo não era disponibilizado aos avaliadores com antecedência para conhecimento, o pedido de vista em reunião “[...] intimida o professor que fala, que queira ver [...]”. No entanto, conforme aponta o entrevistado, a introdução do processo no SEI possibilitou que o processo ficasse mais transparente, pois o avaliador pode obter informações, antecipadamente, sem se expor, bastando consultar os documentos de forma *on-line*. O entrevistado acredita que essa omissão também pode ser gerada pelo “entendimento de que eu não vou votar contra o fulano ser promovido, né, progredir na carreira porque esse é um direito dele”. O CD4 expõe o desconforto em avaliar que também está presente no departamento em que atua:

[...] vão botar que aquele professor foi ótimo em tudo, mas, na verdade, não foi, entendeu? Porque existe aquela história de não querer aborrecer o outro, de você não querer, né, prejudicar o outro... e você sabe, foi o Chefe do Departamento que fez esse relatório sobre mim. Ele vai tirar satisfação com você depois, então, existe... eu acho que esse tipo de cobrança é muito complicado. [...] Às vezes, você avalia até bem para você não ser mal interpretado, entendeu, quando a pessoa deveria ser mal avaliada (CD4, entrevista realizada em 06/07/2020).

De acordo com Paradela e Costa (2019), essa dificuldade de manifestar-se de forma aberta, dentre outros fatores, está associada à má qualidade dos processos avaliativos. Assim, quando os objetivos da avaliação de desempenho não são claros, quando existe uma cultura de medo, ligada a punições por baixo desempenho e uma cultura avessa ao relacionamento aberto entre as pessoas, o desconforto no ato de avaliar se estabelece (PARADELA E COSTA, 2019). Independente da transparência do processo proporcionada pelo SEI, o CD8 evidencia a existência desse embaraço para os avaliadores quando, alguns poucos, resolvem se manifestar. O entrevistado assevera que, para esquivar-se de possíveis conflitos, os avaliadores acabam usando estratégias para não serem mal compreendidos. Mas, mesmo com esse esforço no

cuidado em realizar críticas, o entrevistado acredita que “essa pessoa acaba ficando um pouco mal vista”.

Segundo Paradela e Costa (2019), essa postura pode estar relacionada às questões políticas, especialmente em organizações de cultura paternalista, onde as críticas não são bem recebidas e podem ser interpretadas como manifestação de crise e desunião. O depoimento do CD8 e do CD4 demonstram que, muitas vezes, preocupações, como manter uma boa imagem entre os colegas do departamento acabam influenciando na decisão da avaliação de desempenho, já que em uma próxima oportunidade os avaliadores serão os avaliados. De acordo com o CD8 essa atitude no seu departamento é constante e coletiva. Dessa forma, essa distorção, denominada *Obstáculos Políticos* e destacada por Paradela e Costa (2019), também está presente no processo de avaliação de desempenho da Universidade, levando a resultados pouco confiáveis. O CD8 identifica que a avaliação de desempenho desprovida dos critérios mínimos e objetivos cria uma cultura de autopreservação do grupo, como salienta:

Quando eu... cheguei na Universidade, né, não sei... cada um tem a sua experiência... você chega, aí vai pra uma reunião de Assembleia, vai votar a progressão de alguém, aí você vai captando, né, o espírito da coisa, né? Ah... todo mundo... as pessoas falam, comentam e tal, aí vai votar, aí a maior parte aprova e tal. Aí, você fica ali dois anos, daqui a pouco você vai submeter o seu, né? Aí você fala, ah... e tal. Então, é difícil, assim, a cultura organizacional, ela já tá posta, né? Essa cultura, assim, acaba que todo mundo... não sei... se protege, não sei. É difícil dizer assim, pouco perigoso falar assim, mas... não havendo esses critérios objetivos acaba acontecendo isso, né? Acho que todo mundo se abraça e vamos juntos, né? É um pouco do que acontece (CD8, entrevista realizada em 20/07/2020).

Em duas entrevistas foi constatado que, quanto às exigências que devem ser observadas para a aprovação do desempenho, podem existir diferentes graus de rigor, conforme a gestão departamental. Essa é uma deficiência que também deflui da falta de técnica na condução do processo de avaliação de desempenho e demonstra a subjetividade do processo. O CD4, apesar de ter pouco tempo na Instituição, percebe que o grau de rigor pode variar, de acordo com a pessoa que está exercendo a chefia: “[...] pelo histórico que eu já vi, pelas atas anteriores que eu já li, existem ciclos, né, tem chefes que são mais rigorosos, tem chefes que são muito pouco rigorosos”. Certifica-se que, em função de não existir critérios objetivos e mínimos, os avaliados podem ficar ao alvedrio de quem está na liderança do departamento, quanto às exigências que devem ser observadas para a aprovação do desempenho. O CD8 também reconhece essa possibilidade de variação do comportamento gerencial: “se você pega um chefe

aí, um cara que... sei lá... mais determinado, que quer ser mais exigente e ele pode também, né, usar assim... usar o cargo para fazer esse tipo de coisa... [...] não havendo limites institucionais...”.

Quanto ao *feedback* do departamento a respeito do desempenho do professor, três entrevistados afirmaram que esse retorno é fornecido no momento da reunião departamental para a avaliação, sendo que dois deles representam os departamentos que possuem a Comissão de Avaliação Docente. Esse “momento em que o funcionário anseia que alguém lhe fale sobre seu desempenho” (RIBEIRO, 2012, p. 287), é contemplado de forma detalhada, segundo o CD3:

esse parecer [...] vem analisando ponto por ponto. [...] O parecer vai bem dentro disso, sabe, assim, o professor tem demonstrado interesse, tem participado de todos os eixos, né, e se não, põe também: o professor precisa cuidar mais da parte de pesquisa, né, o professor não publicou nenhum trabalho nos últimos dois anos, precisa ficar mais atento a esta questão... Não orientou nenhum aluno, nem monitoria, né, é importante, é interessante para o curso (CD3, entrevista realizada em 29/06/2020).

De acordo com os entrevistados, as habilidades são destacadas, assim como são identificados os aspectos que precisam ser melhorados, dando oportunidade aos avaliados, conforme apontam Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2006, p. 213), para “manter e desenvolver os seus pontos fortes e corrigir os seus pontos fracos”. Nos outros cinco departamentos pesquisados o *feedback* não é realizado. Verifica-se que o motivo, mais uma vez, é a falta de critérios objetivos e mínimos, o que inviabiliza o *feedback*. O CD8 explica que se não existem metas claras para serem atingidas, “onde nós queremos atuar, qual o nosso foco, entendeu? Quais são os processos que a gente tem que implementar... [...] você vai dar *feedback* como, baseado no quê”. Os entrevistados afirmam que não existe “esse protagonismo”, na expressão do CD7, porque quando o departamento aprova o desempenho do professor, a análise é automatizada, exatamente pela falta de padrão. Nesse sentido, o CD2 declara que o departamento não realiza *feedback*, porque simplesmente “considera que se o processo tá corretamente instruído, ele tem o tempo necessário, né, e cumpriu um mínimo de horas aulas... [...], tá aprovado”.

Dois entrevistados consideram que existe resistência à avaliação de desempenho. De forma pontual, segundo o CD3, e de forma mais incisiva no departamento onde atua o CD5. O segundo entrevistado aponta que, no departamento onde atua, existem dois entendimentos dos professores a respeito da progressão/promoção funcional. Alguns “[...] entendem que é um

direito e, por isso, acham até estranho levar à votação, né, e alguém ser contrário, porque é um direito”. Outros, compreendem que é um direito vinculado à uma aprovação do desempenho, devendo existir critérios mais claros para sua avaliação. Utilizando como exemplo a discussão que o departamento está enfrentando para definição da nova medida do barema para a promoção para Professor Titular, o CD5 revela que alguns colegas apresentam resistência na medida em que consideram:

que aquele barema tava muito alto, que estava se exigindo muito, aí voltou esse discurso, né, de que é um direito... Então, e aí, né, tem aquela enxurrada de perguntas: ‘se é um direito e se aquele professor não cumprir essa pontuação, então, ele não vai ter esse direito?’ Aí começam umas questões, inclusive, jurídicas, legais e etc. Então... é... mas, por outro lado, teve colegas, eu, inclusive, que disse: [...] ou faz um critério mínimo ou não faz critério nenhum, porque, então, a gente tá brincando aqui de ter... de fazer um critério que, com certeza, todo mundo vai passar? Então, não faz sentido. [...] foi uma discussão, inclusive, acalorada, né? (CD5, entrevista realizada em 18/06/2020).

A preocupação com a transparência do processo de avaliação de desempenho junto ao governo, aos órgãos de controle e à sociedade também foi um ponto levantado por dois entrevistados. Segundo eles, as Universidades e, de modo especial, os servidores públicos, estão sendo cobrados por seus resultados. Por isso, os entrevistados realçam que a definição de critérios objetivos e mínimos pode dar mais clareza à avaliação de desempenho e reduzir o risco de questionamentos posteriores.

Além disso, conforme Sendeski (2017), a avaliação de desempenho também pode subsidiar decisões administrativas, como as promoções funcionais. Consoante reportado na Seção 2.1, esse é o caso da carreira de Magistério Superior. O desenvolvimento na carreira, de acordo com o § 2º do art. 12 da Lei nº 12.772/2012, tem como requisito o cumprimento cumulativo de dois critérios, sendo que um deles é a aprovação da avaliação de desempenho, independentemente da classe ocupada (BRASIL, 2012).

Essa imposição legal, como apontam Lourenço, Teixeira e Santinelli (2011), é fruto do modelo de Administração Pública Gerencial que determinou nova forma de atuar do Estado, a partir de 1995. A avaliação de desempenho é a concretização do Princípio da Eficiência, incluído dentre os princípios da Administração Pública pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998 (LOURENÇO, TEIXEIRA E SANTINELLI, 2011). Outrossim, o comando normativo da Lei nº 12.772/2012, que determina a aprovação da avaliação de desempenho para a progressão/promoção, deve ser atendido em homenagem ao Princípio da Legalidade, outro princípio da Administração Pública elencado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Dessa

forma, a preocupação dos entrevistados justifica-se diante da falta de clareza dos critérios adotados no sistema de avaliação de desempenho empregado pela Universidade, o que o torna frágil.

Além das dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos e mínimos, a pesquisa também apontou dificuldades resultantes da falta de critérios unificados pela Universidade. A falta de regulamentação que imponha critérios mínimos para todos os departamentos, como condição para a aprovação na avaliação de desempenho, dificulta a implementação de critérios pelos departamentos e gera obstáculos à gestão departamental. Ainda, estabelece uma relação de iniquidade entre os professores de diferentes departamentos.

Sete entrevistados se posicionaram a favor da unificação de critérios mínimos. Apenas o CD7 acredita que a definição dos critérios deve continuar sendo de exclusiva responsabilidade do departamento. O entrevistado entende que o único critério que poderia ser determinado pela Universidade é o cumprimento da carga horária mínima de oito horas semanais de aulas, devendo o restante da carga horária ser estipulado pelo próprio departamento, de acordo com suas características. No entanto, como visto na Seção 2.4.1, o cumprimento da carga horária mínima de aulas já é uma exigência do art. 57 da LDB às instituições públicas de educação superior (BRASIL, 1996), cabendo às Universidades especificar se essa carga horária deve ser cumprida no nível da graduação ou da pós-graduação. Ou seja, caso a Universidade estabelecesse somente esse único critério não haveria mudança na realidade da avaliação de desempenho.

Nesse sentido, o que não se pode perder de vista é a função social da universidade como lugar não só de transmissão de conhecimentos, mas também de sua produção, por meio da pesquisa, e de desenvolvimento para a sociedade, por intermédio da extensão. Como consequência, o papel que o professor ocupa na universidade, como protagonista na construção de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988) não pode ser negligenciado pela própria universidade.

Ademais, a qualidade dos serviços prestados e o atendimento satisfatório das necessidades da sociedade e de seus membros condiz com o Princípio da Eficiência que se impõe a todo agente público, do qual se espera o melhor desempenho possível na realização de suas atribuições. A presteza e o rendimento profissional são exigências que estão além do cumprimento de regras que o Princípio da Legalidade representa (MEIRELLES, 1999). Dessa forma, não basta ser legal, o ato administrativo tem que ser eficiente.

Outra reflexão que deve ser feita, é com relação ao motivo da criação do regime de trabalho de 40 horas semanais, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de

ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. Segundo Meirelles (1999, p. 436), a criação desse regime de trabalho foi o caminho encontrado, em 1960, para dar condições ao professor de “aprimorar o trabalho técnico e incrementar a investigação científica e a formação de pesquisadores, necessários ao desenvolvimento do País”. Por isso, o professor, sob a égide deste regime, tem uma remuneração superior em relação a outro que desempenha suas funções com a mesma carga horária, mas sem dedicação exclusiva. Dessa forma, a avaliação de desempenho dos professores em regime de dedicação exclusiva, o que corresponde à grande maioria, deve pautar-se na busca de resultados condizentes com a condição de exclusividade e de concentração de esforços no desempenho das duas atividades.

Na busca dessa excelência, a maioria dos entrevistados concordam que a avaliação de desempenho deve ser uma responsabilidade compartilhada na Instituição, quanto aos critérios que devem ser empregados. Nesse sentido, o CD8 considera que a avaliação de desempenho deve ser “um papel desempenhado pelas duas... pelos dois, tanto pela Instituição, quanto pelo departamento”. No departamento em que atua o CD3, o colegiado defende que o regramento sobre critérios mínimos para a avaliação de desempenho só tem legitimidade se for criado pela própria Universidade, com a participação da CCDP e aprovado pelo CONSU, órgão máximo de deliberação interna da Instituição. Por isso, segundo o entrevistado, a planilha da CAD não traz a pontuação mínima para progressão/promoção. Dessa forma, mesmo que parâmetros mínimos fossem definidos pelo departamento, o CD3 analisa que, sem o respaldo institucional, haveria resistência do corpo docente, inclusive com o enfrentamento de ações judiciais. O entrevistado percebe esse tipo de oposição em outras situações por parte de alguns colegas.

O CD6 também demonstra preocupação com a falta de critérios institucionais, especialmente, em função de o departamento ter adotado os mecanismos de advertência e reprovação caso o professor avaliado não cumpra o que foi pactuado em relação às suas atividades. O entrevistado expressa dúvida sobre a legitimidade desses expedientes de repreensão adotados pelo departamento:

Entendo que essas progressões sejam de direito, né, pela legislação e tudo, ou seja, a gente fica até um pouco receoso que, de repente, pode até um professor não ficar muito à vontade e ir lá na... sei lá, na APES e entrar com um processo, né, porque, querendo ou não, ele tá fazendo o que tem que ser feito, né, que é dar aula e tal, tem outras atividades[...], ou... enfim... que pode entrar em conflito (CD6, entrevista realizada em 15/07/2020).

Observa-se que, apesar de o departamento ter a atribuição de propor e estipular critérios em relação à avaliação de desempenho, segundo a sistemática da Resolução CEPE nº 61/88, os

depoimentos demonstram uma resistência do próprio departamento em fazê-lo. Mesmo no departamento representado pelo CD6 que possui “afazeres mínimos” e mecanismos de advertência e reprovação, o entrevistado demonstra insegurança em aplicá-los. Isso porque os critérios adotados pelo departamento não são objetivos, e os “critérios de análise”, utilizados no caso de o professor não alcançar o mínimo desejável, são discutíveis pela falta de objetividade. Dessa forma, o depoimento do CD6 comprova que, para efetividade da avaliação de desempenho, a Universidade precisa de critérios mínimos, mas também objetivos.

O CD4 entende que a especificação pela Instituição do mínimo de atividades que os professores devem desempenhar é importante e explica que, por falta desse suporte, sente dificuldade em fazer mudanças na gestão departamental, especialmente pelo fato de ter assumido a chefia com pouco tempo de ingresso na Universidade. De acordo com o entrevistado, o departamento possui professores que “gostam muito de dar aula, gostam de sala de aula, mas detestam pesquisa, detestam orientação de trabalho... Aí já tem professor que detesta sala de aula, que gosta só de ficar na pesquisa”. Dessa forma, o entrevistado sente dificuldade em propor ou estabelecer regras e exigências relacionadas às atividades docentes que conflitam com os interesses dos professores: “[...] como é que você vai ficar cobrando, ah... você tem que pesquisar, você tem que fazer isso, você tem que orientar aluno, não...”.

No entanto, o tempo de exercício na Instituição, como já mencionado na Seção 2.4, não é observado nesta pesquisa como um fator que determina a forma de agir ou os resultados alcançados por uma gestão. Dessa forma, pelo mesmo motivo, o CD5 sente dificuldade na gestão: “[...] pode ter colegas que fazem... só dão aula, né, e que não fazem mais nenhuma outra atividade, não pesquisam, não têm projeto de extensão. [...] não pega um cargo administrativo, né, não se coloca para compor nenhuma comissão, né”. Segundo o entrevistado, a falta de estabelecimento de critérios mínimos em cada eixo do tripé ensino, pesquisa e extensão é uma questão que o departamento tem que lidar constantemente, já que alguns professores, “[...] eles vão fazer o mínimo, o mínimo mesmo, porque eles acham que é um direito”. O CD6 explica o seu comportamento diante de uma situação de impasse: “você não vai exigir, você só coloca que você está desconfortável com aquela situação”.

O CD8 reflete como, na prática, a falta de critérios uniformizados pela Universidade repercute negativamente no trabalho que a chefia desenvolve: “você tem que ficar se desgastando muito e como o mandato é muito curto e a gente tem outras ocupações, a gente acaba falando: ah... eu não vou ficar... não vou comprar essa briga, entendeu?” De acordo com o entrevistado, o departamento não tem força política para enfrentar a cultura organizacional que está posta e, como Chefe de Departamento, ele assegura que “mudar qualquer cultura

organizacional é um processo complicado, né? Então... é... se for fazer qualquer mudança desse tipo aí, vai levar um tempo bom”.

A fala do entrevistado confirma o ensinamento de Bergue (2010) a respeito da percepção dos processos de mudanças pelos agentes de transformação. Segundo o autor, a mudança normalmente é percebida como processos complexos e lentos, associados a “um rearranjo de forças e uma perturbação no estado de coisas” (BERGUE, 2010, p. 43). No entanto, o autor observa que a mudança é uma condição de sobrevivência inerente às organizações públicas com estrutura sistêmica (BERGUE, 2010). O desafio da gestão de pessoas nas instituições públicas para desenvolver atividades que lhe são próprias, como é o caso da avaliação de desempenho, requer um esforço maior do que nas instituições privadas e uma das razões é de natureza cultural (FONSECA et al., 2013). A dificuldade de mudar a cultura organizacional das instituições públicas e de estabelecer novos princípios se traduz nas palavras do entrevistado, quando diz que é “justamente por essa cultura de deixar do jeito que tá”, que o gestor fica “de pés e mãos atados”.

Adverte Rowe e Bastos (2010, p. 1.106) que as universidades “têm dificuldades em observar docentes, avaliar seu desempenho e suas práticas específicas obrigatórias”. Em função da dificuldade de modificar a cultura já estabelecida e, como já destacado, da complexidade de avaliar o desempenho, especialmente dos professores, pela própria natureza do trabalho que desenvolvem, alguns entrevistados identificam situações em que a avaliação de desempenho é percebida como uma condenação ou uma absolvição e não “do ponto de vista qualitativo da análise e da interpretação dos dados” (MALHEIROS; ROCHA, 2014, p. 44). Assim, segundo o CD6, quando a situação extrapola o normal, o esperado, e que “fica chato” fazer uma cobrança, “tem que ter estômago para fazer isso.”

Os últimos depoimentos demonstram o impasse criado para a gestão departamental oriundo da resistência institucional, que deixa prevalecer a cultura paternalista, presente notadamente nas organizações públicas, em detrimento da obediência ao Princípio da Legalidade, essência do Estado de Direito, e ao Princípio da Eficiência, sinônimo de persecução da qualidade no serviço público. Ambos os princípios devem nortear as condutas das organizações e dos próprios agentes públicos para o bem comum. Isto posto, os servidores públicos, nos quais se incluem os professores do Magistério Superior, devem buscar desempenhar suas atividades da melhor forma possível, assim como a Administração Pública deve utilizar a avaliação de desempenho como o instrumento para subsidiar as decisões de progressões/promoções funcionais, reconhecendo e recompensando o esforço individual.

O CD8 expõe uma dificuldade adicional para conduzir a avaliação de desempenho no departamento: a falta de preparo gerencial. Segundo o entrevistado, o professor “é treinado para pesquisar [...] E de repente, você tem que gerir pessoas, gerir um departamento, um instituto, uma faculdade.” Assim, de acordo com ele, a falta de posicionamento da Universidade a respeito dos critérios de avaliação de desempenho aliada à falta de treinamento do gestor, deixa o departamento desamparado, sem um modelo de gestão para seguir, sem metas claras. Nesse sentido, o entrevistado conclui: “os docentes querem manter sua gestão sobre a Universidade. Mas, por outro lado, a gente tem pouco treinamento ou nenhum treinamento... Vai aprendendo fazendo. E aí, a gente erra muito.”

Se o modelo de gestão descentralizada de pessoas significa o compromisso de todos os gestores (BERGUE, 2010) para o desenvolvimento compartilhado tanto de atividades-fim quanto pelas atividades-meio, a organização deve buscar mecanismos para envolvê-los, cada qual na sua área, para uma reflexão sobre suas práticas. Nesse sentido, no intuito de dar apoio aos seus gestores, reconhecendo-os como colaboradores potenciais na construção do conhecimento e da inovação (GIL, 2016), a Universidade deve treiná-los e orientá-los para enfrentar as dificuldades encontradas no desenvolvimento dos processos gerenciais, o que inclui a avaliação de desempenho.

Como visto, são muitas as dificuldades encontradas no atual processo de avaliação de desempenho. Observa-se que as dificuldades, entrelaçadas umas nas outras, surgem como consequência da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados pela Universidade. O Quadro 10 traz, a seguir, a síntese das principais dificuldades:

Quadro 10 - Síntese das dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados

Dificuldades decorrentes da falta de critérios mínimos e objetivos	Aprovação automatizada
	Subjetividade do processo
	Desequilíbrio nos níveis de desempenho
	Desconforto dos avaliadores e dos avaliados
	Abrandamento do julgamento
	Autopreservação do grupo
	Graus de rigor diferentes, conforme a gestão departamental
	Falta de feedback
	Resistência à avaliação
	Falta de transparência do processo
Dificuldades decorrentes da falta de critérios unificados	Resistência em relação à implementação de critérios mínimos
	Obstáculos à gestão e falta de preparo do Chefe de Departamento
	Falta de equidade entre os departamentos

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Em suma, esta seção buscou apresentar e interpretar os dados concernentes às principais dificuldades em virtude da falta de um sistema de avaliação de desempenho que ofereça critérios objetivos, mínimos e unificados na UFJF, o que torna a avaliação de desempenho um instrumento meramente burocrático e sem efetividade. Diante do material de pesquisa coletado foi possível confirmar a necessidade de reexame das atuais práticas para realizar, em parte, a unificação do processo. A próxima seção aborda as principais propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho.

### 3.4.3 Propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho

Na seção anterior, foram abordadas as principais dificuldades decorrentes da falta de critérios objetivos, mínimos e unificados na Universidade e suas implicações quanto ao processo de avaliação de desempenho. Esta seção compreende as propostas de melhoria que a pesquisa revelou, tais como: estabelecimento de critérios objetivos e mínimos pela Universidade para todos os departamentos (atividades nos eixos ensino-pesquisa-extensão-gestão, padrões gerais de desempenho e avaliação discente) e de critérios suplementares por cada departamento, de acordo com suas características; formação de um barema prevendo atividades/elementos pontuados; estabelecimento de critérios mais rigorosos de acordo com o desenvolvimento na carreira; não identificação do avaliador; e vinculação da avaliação de desempenho ao resultado do RIT.

Como visto, sete entrevistados apontam a necessidade de critérios objetivos e mínimos para que a avaliação de desempenho possa ser efetiva. Quanto ao estabelecimento de critérios unificados pela Universidade, a pesquisa evidenciou que igualmente sete entrevistados desejam que a Universidade se posicione de forma diligente e ativa. De acordo com os entrevistados, a Instituição deve estipular, por meio de regramento, critérios mínimos que devem alcançar todos os departamentos. Essa uniformização e formalização de critérios com foco no processo, desejada pelos entrevistados, amolda-se ao conceito que Bergue (2010) apresenta sobre padronização. Segundo o autor, a padronização objetiva alcançar níveis de regularidade elevados a fim de liquidar a variabilidade nos resultados das ações organizacionais, conformando-se ao modelo de Administração Pública brasileira contemporânea.

O CD1 explica que a necessidade de critérios oriundos da própria Universidade decorre do fato de que ela é a instituição empregadora e deve ter a dimensão e o diagnóstico das atividades em que os professores estão envolvidos. O CD6 afirma que a Universidade, assim como cada unidade que a compõe devem estar alinhadas na busca das metas organizacionais. Dessa forma, os critérios impostos pela Universidade devem refletir o que para ela é importante. O CD8 expõe que a Universidade não pode se eximir do seu papel institucional de amparar as unidades acadêmicas nesta incumbência, já que sem esse apoio, o departamento não tem a quem se reportar. Ainda, ressalta que os critérios institucionais também são importantes para uniformizar o tratamento dispensado aos professores, desde que respeitadas as características próprias dos departamentos.

Vê-se, na mesma lógica da lição de Dutra et al. (2019), que os entrevistados sentem que deve existir uma relação de interdependência entre a Instituição no alcance de sua missão, e as pessoas, que desejam atingir, de forma concomitante, seus próprios objetivos. Vindo de outra Universidade, o CD3 relata que havia na Instituição critérios mínimos para qualquer classe e nível de desenvolvimento na carreira e que, quando ingressou na UFJF sentiu falta de um regramento institucional que orientasse o departamento nessa incumbência. Perguntado se seria possível estabelecer padrões mínimos de forma unificada para todos os departamentos da Universidade, mesmo considerando as suas diferenças, o CD2 respondeu que sim, já que o tripé ensino-pesquisa-extensão é o cerne do trabalho dos professores na Universidade.

Verifica-se, no entanto, que apesar de os entrevistados projetarem critérios mínimos para a avaliação de desempenho concebidos pela Instituição, todos defendem que os departamentos devem ter autonomia para estipular ou não critérios mínimos, além daqueles definidos pela Universidade. O CD2 exemplifica essa discricionariedade, de acordo com a aptidão do professor para o desenvolvimento das atividades que constituem o indissociável tripé

ensino, pesquisa e extensão: “[...] a gente teria esses pesos mínimos, ou seja, 30% de ensino, 20% de pesquisa, né, no mínimo! Mas os departamentos poderiam né, trabalhar em cima desse mínimo de acordo com as suas pretensões e particularidades”.

Para garantir um tratamento equânime aos departamentos, todos os entrevistados concordam que o regramento deve deixar uma margem de discricionariedade para que os mesmos possam atuar, estabelecendo critérios mais específicos, de acordo com suas particularidades, como esclarece o CD3: “[...] um curso muito diferente, né, lá de... de artes, né? Então, pra eles, às vezes, é uma coisa, pra gente, nossa, mas isso... será que ocupa muitas horas do professor? Eu não posso falar, eles lá que sabem.” O CD4 identifica algumas variáveis que justificam esse poder de autodeterminação dos departamentos: “[...] porque cada um tem, né... nós temos cursos noturnos, a gente lá tem curso que só tem aula teórica, a gente tem cursos que tem aula prática e aula teórica, tem clínica...”. Essa discricionariedade que a Instituição deve confiar aos departamentos coaduna-se com o fundamento de Ribeiro (2012, p.4), que considera que “administrar com as pessoas significa tocar a organização junto com os colaboradores e os parceiros internos que mais entendem dela e de seu futuro”.

Para composição dos critérios que devem ser únicos para toda a Universidade, os entrevistados avaliam que é um processo muito difícil, mas necessário. E que o melhor caminho para atender aos departamentos nas suas particularidades é ouvi-los, dando oportunidade para que cada um seja um contribuinte nessa empreitada. O CD1 entende oportuno realizar um estudo conjunto do que pode ser unificado e do que pode ser específico. Na concepção do entrevistado, deve ser pensado um barema que contemple as atividades mínimas que devem ser executadas por todos os professores da Universidade, “mais aquilo que ele pode pontuar mais pela sua característica mesmo”. O CD5 considera que deve ser feito um barema mais completo possível, que comporte os quatro eixos: ensino, pesquisa, extensão e gestão, e que estabeleça uma pontuação mínima necessária para a aprovação da avaliação de desempenho. Segundo o entrevistado, não é necessário que o professor execute tarefas em todos os eixos, bastando que cada atividade listada tenha uma pontuação mínima e que o professor alcance a pontuação mínima na sua totalidade. Por conseguinte, o entrevistado acredita que “mesmo um professor que nunca participou de gestão na Universidade, ele pode ter essa pontuação mínima porque ele pesquisa muito ou porque ele tem muito projeto de extensão. Então, ele consegue essa pontuação no outro viés, no outro eixo”.

Para o CD2, por outro lado, o barema deve conceber um percentual ou pontuação mínima em cada eixo de atividade docente, devendo ser obrigatório o cumprimento desse limiar mínimo. Não obstante, o departamento poderia desenvolver outros critérios de acordo com suas

pretensões dentro desses eixos e definir “se o docente tem que ir mais para a pesquisa, mais para a extensão...” Na definição dos critérios para composição do barema, o CD8 destaca que o nível de exigência deve ser diretamente proporcional ao desenvolvimento na carreira. Dessa forma, o entrevistado exemplifica: “eu esperaria muito mais de alguém que tá no Associado 1 para o Associado 2, do que Adjunto 1 para Adjunto 2. Só que isso não acontece, né?” Embora o CD8 admita que o departamento tem mostrado uma certa resistência a avaliações quantitativas, ele tem conhecimento de que a pontuação é utilizada em outras instituições. Porém, o entrevistado entende que os sistemas de pontuação funcionam melhor “[...] onde a meritocracia realmente tenha um impacto maior”, o que não é caso do sistema de desenvolvimento na carreira dos professores do Magistério Superior. Segundo ele, o sistema de pontuação seria bem-vindo se houvesse a possibilidade de o professor progredir mais rápido ou pular algum nível na carreira, caso atingisse determinada pontuação.

Como examinado, apesar de cada entrevistado ter uma opinião na construção do barema, a respeito do que deve ou não ser incluído, seis entrevistados concordam que esse é o melhor caminho para obter um sistema confiável de avaliação de desempenho. Segundo eles, o sistema de avaliação deve discriminar, previamente, as atividades e sua respectiva pontuação, com o fim de atingir um valor mínimo determinado, que a Universidade entenda suficiente para a aprovação. Essa escolha reflete a constatação feita pelos entrevistados, na mesma direção de Cabrito (2009), de que a avaliação de desempenho é um processo intelectual extremamente desgastante e difícil pela quantidade de fatores que podem influenciá-la. Ao adotar critérios objetivos e mínimos, os entrevistados esperam que as distorções observadas, típicas dos processos que envolvem o elemento humano, sejam eliminadas ou reduzidas.

Todos os entrevistados concordam que as atividades devem estar centradas nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão. Com efeito, o que os separa é o grau de importância que deve ser dado a cada um deles. Apenas os depoimentos do CD4 e do CD8 diferem dos demais, pois apresentam outros elementos que devem constar da avaliação de desempenho, tais como padrões gerais de desempenhos e a avaliação discente. Para estabelecimento dos critérios mínimos pela Universidade, o CD1 considera que as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão são exigências que devem ser feitas ao docente de uma instituição pública, que tem esse compromisso. Quanto à gestão, o entrevistado compreende que nem todos se sentem estimulados a trabalhar nessa área. No entanto, apesar de demandar esforço e de despender tempo, o entrevistado ressalta que todos devem atuar na gestão em algum momento, contribuindo com o grupo.

O CD2 afirma que o docente deve atuar nos quatros eixos. Porém, sem fazer distinção entre os eixos quanto à importância ou especificar quais deles devem constar da proposta de regulamentação pela Universidade, enfatiza apenas que a carga horária obrigatória de oito horas semanais de aulas deve ser voltada para o ensino na graduação, e não na pós-graduação, pois, de acordo com o entrevistado, o foco do concurso público para o Magistério Superior é a graduação.

O CD3 entende que o professor deve realizar atividades no ensino e em mais dois eixos, sendo que o cômputo de atividades em cada eixo deve ficar a critério do departamento ou da própria Unidade. O entrevistado justifica a necessidade de participação em, pelo menos três eixos:

Porque senão, eu penso [...], por exemplo: ah... eu vou passar agora a dar a carga mínima horária de 8 horas-aula por semana. Ponho aí mais preparação de aula, já dá 16. Fora isso, eu participo de pesquisa, então, o restante de 24 horas, você tá só com pesquisa? Você precisa realmente disso tudo? Tem semana que, às vezes, você vai precisar até mais, escrevendo um artigo... você vira até a noite, mas, assim, e no momento que não tá na pesquisa? Já terminou... já terminou aquela parte experimental? Então, por isso, que eu acho que, assim, então, mais um terceiro eixo, ele é interessante também (CD3, entrevista realizada em 29/06/2020).

Além do ensino, o CD5 considera que a gestão é um eixo que deve constar de forma obrigatória da formação dos critérios mínimos pela Universidade, pois acredita que é uma obrigação do professor diante da necessidade de se manter a autonomia das universidades. Quanto à pesquisa e à extensão, apesar de compreender que são de suma importância, o entrevistado não acredita que a Universidade deva obrigá-las ao professor. A mesma opinião tem o CD6 quanto à essencialidade dos eixos ensino e gestão para a constituição dos critérios mínimos pela Universidade, já que são eles que fazem “o sistema girar”. Segundo o entrevistado, a fixação de critérios com foco na pesquisa e na extensão deve ficar a cargo de cada departamento, de acordo com o seu perfil. Para o CD7, como já antecipado na seção anterior, os critérios devem ser departamentais. O CD8 considera que além do ensino, a Universidade deve cobrar, de forma alternativa, atividades relacionadas à pesquisa e à extensão. Quanto à gestão, o entrevistado sugere que a cada interregno de tempo deva ser estipulado como critério para aprovação do desempenho, o desenvolvimento de atividades ligadas à gestão. O entrevistado, assim como o CD1, enfatiza que o envolvimento com os cargos de gestão é extremamente cansativo e demanda muito do professor e alguns deles acabam tendo uma sobrecarga nessa área, o que o entrevistado considera injusto. Observa-se que alguns

entrevistados, ao contrário do que ponderam Lourenço, Teixeira e Santinelli (2011, p.4), entendem que a Universidade pode dispensar o professor do cumprimento de atividades típicas que “tais instituições estão obrigadas a cumprir: ensino, pesquisa e extensão”.

O CD4, sem se prender à análise dos quatro eixos em comento, defende que, além das atividades típicas do professor, outros itens são de suma importância para composição da avaliação de desempenho. Dessa forma, o entrevistado destaca alguns fatores relacionados a padrões gerais de desempenho, tais como: relacionamento interpessoal, comprometimento com o trabalho e zelo com materiais e equipamentos. Segundo o entrevistado, o relacionamento interpessoal se intercala com o profissional e precisam caminhar juntos para o bem estar do grupo. Por isso, ter comportamento adequado e seguir regras básicas de convívio social no trabalho são fatores que contribuem para que o professor seja, efetivamente, um “companheiro de trabalho”, o que impacta na capacidade do trabalho em equipe. O comprometimento com o trabalho também é mencionado pelo entrevistado como fator importante que deve ser levado em consideração na avaliação de desempenho, assim como a iniciativa, a assiduidade, a pontualidade e a obediência às regras. Porque, segundo o entrevistado:

[...] é claro, um professor desse (que não observa esses fatores) eu não posso avaliar bem como aquele que eu posso contar com ele o tempo todo, tá sempre ali ajudando, tá sempre dando ideia, trazendo ideias boas. É lógico que esse tem um desempenho muito melhor do que aquele que só entra pra dar aula e ir embora (CD4, entrevista realizada em 06/07/2020).

Além disso, o entrevistado percebe que alguns professores não têm o devido cuidado com os recursos públicos: “não apaga uma luz, não desliga o ar, não desliga o computador, você entendeu? [...] Vai embora, deixa a porta aberta. Usa a impressora para as coisas pessoais dele”.

Além desses padrões gerais de desempenho, o CD4 também considera que a avaliação discente deve ser um componente relacionado à qualidade do trabalho, já que o aluno é o “alvo principal” das atividades docentes e a atividade de ensino “não é só dar aula”. O que o entrevistado quer dizer é que o professor deve ser um educador, o que implica ter disponibilidade para o aluno. O entrevistado considera que, assim como ocorre com a avaliação de desempenho no curso do estágio probatório, os alunos devem continuar avaliando os docentes depois. Dessa forma, uma série de itens devem integrar esse componente da avaliação, tais como: entregar o plano de ensino no princípio do período, marcar as datas das provas mencionando a bibliografia, explicar como a disciplina funciona, cobrar dos alunos o que foi dado em sala de aula e ter disponibilidade para atender o aluno. Observa-se que o CD4 é o

entrevistado que traduz as atividades e os elementos relacionados no art. 5º da Portaria MEC nº 554/2013, necessários à avaliação de desempenho: atividades relacionadas a ensino, pesquisa, extensão e gestão, assiduidade, responsabilidade e qualidade do trabalho.

Outra colocação que o CD4 faz diz respeito à não identificação do avaliador para que o desempenho seja avaliado de forma “honesto”. Segundo o entrevistado, especialmente quando os critérios não são objetivos, ser avaliado, assim como avaliar um colega do departamento “é muito complicado”. O motivo é que “ninguém quer ficar mal com ninguém. O quê que eu vou ganhar com isso? Só vou ganhar a inimizade dela, a raiva dela”. Além de impactar o resultado da avaliação de desempenho, o entrevistado analisa que o anonimato também beneficia o *feedback* que fica mais próximo da realidade, sem que os professores se exponham.

Perguntado se existem outros critérios que poderiam ser levados em consideração na avaliação de desempenho, o CD8 também mencionou a avaliação discente. Assim como o CD4, o entrevistado destaca que a avaliação do professor pelos alunos e a preocupação com a qualidade do ensino deveriam ser constantes, não somente durante o estágio probatório. No entanto, o CD8 argumenta que deve existir um esforço institucional para sistematizar e informatizar essas avaliações, e não gerar um aumento de trabalho para os gestores, já sobrecarregados.

O CD8 lembra que agora existem avaliações, realizadas por meio do SIGA, tanto dos discentes em relação aos docentes quanto dos docentes em relação às turmas de graduação, mas não demonstra conhecer os objetivos das mesmas. De acordo com a sua impressão, elas estão servindo, num primeiro momento, para uma autoavaliação dos professores, já que somente o próprio professor avaliado tem acesso aos seus resultados. O entrevistado faz alusão à Avaliação das Atividades Acadêmicas da UFJF, feita por docentes e discentes, coordenada pela Diretoria de Avaliação Institucional, a quem compete elaborar os instrumentos (questionários) disponíveis no SIGA. A Avaliação das Atividades Acadêmicas da UFJF, aprovada pela Resolução CONSU nº 13, de 27 de abril de 2015, visa atender ao previsto na Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no que se refere à avaliação e autoavaliação institucional, possuindo diretrizes determinadas pela Comissão Própria de Avaliação da UFJF (UFJF, 2015a).

O CD8 critica o acesso exclusivo das avaliações discentes pelo professor avaliado, entendendo que elas poderiam ser disponibilizadas ao chefe de departamento, ao coordenador de curso e à comissão de estágio probatório. Dessa forma, poderiam ser aproveitadas para a avaliação de desempenho tanto em relação ao estágio probatório, quanto em relação à progressão/promoção. Exemplificando, o entrevistado menciona o retrabalho que existe em

relação à avaliação para o estágio probatório, em que as comissões têm que encaminhar os formulários para avaliação dos professores, sendo que já existe no SIGA a possibilidade de aplicação desse tipo de avaliação. Ocorre que, o art. 7º do Anexo da Resolução CONSU nº 13/2015, dispõe que são de ampla divulgação os relatórios gerais de cursos, departamentos, unidades acadêmicas e demais organismos avaliados, de modo que não seja feita “a identificação de informações sobre atividades individualmente” (UFJF, 2015a). Concluindo, o entrevistado declara que, possivelmente, o trabalho para realizar as avaliações discentes é um dos motivos para que elas não integrem os critérios para a avaliação de desempenho para fins de progressão/promoção funcional.

Com referência à vinculação ao RIT, três entrevistados indicam que a avaliação de desempenho pode/deve ter correspondência com o RIT. Para tanto, como a Universidade não possui regulamentação sobre o assunto, os entrevistados entendem que, primeiro, a Instituição deve padronizar a distribuição da carga horária semanal dos professores, por regime e atividades. Dessa forma, o docente deveria planejar e executar as atividades previstas no seu PIT e, ao final do período, comprovar a execução pela apresentação do RIT, orientado pelo o que foi prescrito para toda a Universidade. Desta maneira, o CD3 acha proveitoso que o RIT possa ser utilizado para fins de avaliação docente com vistas à progressão/promoção funcional. O entrevistado menciona que na Universidade em que trabalhava antes de ingressar na UFJF a regulamentação interna determinava que, ao final de dois períodos, havendo aprovação dos respectivos RITs, o docente estava habilitado à aprovação da progressão/promoção de uma forma automática. O CD8 também acha útil aproveitar o resultado do RIT para a progressão/promoção. Perguntado como ficaria a análise do período que ainda não foi contemplado pela aprovação do último RIT, apesar de o professor já ter alcançado o interstício de 24 meses no atual nível, o CD8 mostra-se surpreendido com a indagação: “rsrsrs É... complicado, né? Não tenho uma ideia não, mas, assim, o mais comum seria, pelo menos, a pessoa prestar conta desse período restante.”

A utilização do resultado do RIT como expediente para vincular a avaliação de desempenho gera uma inconsistência quanto à correspondência dos respectivos interstícios de avaliação. Como já sinalizado na Seção 2.4.1, cada RIT representa um período letivo, seja ele regularidade anual, como prevê a Resolução CEPE nº 61/88, ou semestral, como revelado por alguns chefes de departamento, de acordo com o levantamento constante no Apêndice A. Enquanto isso, a Lei nº 12.772/2012 determina o cumprimento do interstício de vinte e quatro meses de efetivo exercício em cada nível; e a aprovação em avaliação de desempenho. Compreende-se, de forma inequívoca, que o período que deve ser avaliado para efeitos de

progressão/promoção funcional deve coincidir com o período de 24 meses desde a última progressão ou promoção do professor. Dessa forma, verifica-se que, na maior parte das vezes, os períodos não serão coincidentes e, caso o resultado do RIT seja aproveitado, como sugerem os três entrevistados, devem ser pensados mecanismos para que o restante do período não coincidente seja avaliado.

Observa-se que, de forma geral, os entrevistados mostram-se insatisfeitos com o atual sistema de avaliação de desempenho, apontando diversas dificuldades decorrentes da falta de critérios mínimos, objetivos e unificados. Como consequência, a proposta prevalecente dos entrevistados é que a Universidade regulamente o assunto de modo que os departamentos possam, com o suporte institucional, estabelecer seus próprios critérios, de forma complementar. O Quadro 11, traz a seguir, a síntese das principais propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho:

Quadro 11 - Síntese das propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho

01	Estabelecimento de critérios objetivos e mínimos pela UFJF para todos os departamentos (atividades nos eixos ensino-pesquisa-extensão-gestão, padrões gerais de desempenho e avaliação discente)
02	Estabelecimento de critérios suplementares por cada departamento, de acordo com suas características
03	Formação de um barema prevendo atividades/elementos pontuados
04	Estabelecimento de critérios mais rigorosos de acordo com o desenvolvimento na carreira
05	Não identificação do avaliador
06	Vinculação da avaliação de desempenho ao resultado do RIT

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Apoiado nos resultados da pesquisa de campo, o próximo capítulo destina-se à elaboração de um Plano de Ação Educacional contendo propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho.

## 4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo destina-se a apresentar um Plano de Ação Educacional como instrumento para sugestão de ações que possam ser implementadas pela UFJF com o objetivo de reestruturar o processo de avaliação de desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior, para fins de progressão e promoção funcional. A partir da análise das entrevistas, bem como do aporte teórico sobre os principais aspectos da Gestão de Pessoas e da Avaliação de Desempenho, concebe-se uma metodologia de intervenção que possibilite um sistema de avaliação de desempenho mais efetivo.

### 4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção no processo de avaliação de desempenho apresentada nesta seção passará pela revisão das normas internas da Universidade sobre o assunto e pela consolidação das mesmas em um único diploma legal. Na reconstrução dessa regulamentação, deverá ser buscado um sistema de avaliação de desempenho tecnicamente desenvolvido, que ofereça critérios objetivos, mínimos e unificados. Ainda, com o fim de resguardar as diferenças entre as áreas de conhecimentos, os departamentos e a pluralidade de produção intelectual, a regulamentação deverá prever a possibilidade de estabelecimento de critérios pelo próprio departamento, de acordo com suas características.

Além disso, para que possa ocorrer uma efetiva mudança na concepção da avaliação de desempenho, a comunidade acadêmica deverá ser sensibilizada e envolvida na elaboração da nova regulamentação. A divulgação do novo sistema de avaliação deverá indicar os benefícios para todos os envolvidos, assim como a importância para a conformação aos princípios que amparam sua prática. Com a aprovação da Resolução, a equipe da PROGEPE e a própria comunidade acadêmica deverão ser preparadas para receber o novo modelo avaliativo, sendo orientadas sobre como proceder diante das principais alterações. As ações de comunicação deverão disseminar a nova política de avaliação de desempenho de maneira a alcançar a efetiva reciprocidade entre os agentes interlocutores. Para tanto, ela atravessará toda a proposta de intervenção, desde o seu início, e culminará, de forma oficial, por meio de expediente, registrando as principais inovações e por meio de notícia no portal da Universidade.

Para melhor compreensão e rápida identificação dos elementos necessários à execução do plano de ação, utiliza-se a metodologia 5W2H, aplicada na gestão da qualidade. Para Behr, Moro e Estabel (2008, p. 39), essa ferramenta “consiste em uma maneira de estruturarmos o

pensamento de uma forma bem organizada e materializada antes de implantarmos alguma solução no negócio”. De acordo com os autores, ao se deparar com alguma tarefa a ser realizada, cada ação do processo deve ser segregada e, buscando-se respostas para algumas questões, a ferramenta 5W2H deve contribuir para enxergar, de maneira gerencial, como os processos desenvolvem-se. O Quadro 12, a seguir, construído com esteio em Behr, Moro e Estabel (2008), demonstra como funciona a ferramenta 5W2H:

Quadro 12 - Método 5W2H

5W	What?	O quê?	Qual ação vai ser desenvolvida?
	Why?	Por quê?	Quando a ação será realizada?
	Who?	Quem?	Quem será o responsável pela implantação?
	Where?	Onde?	Onde a ação será desenvolvida?
	When?	Quando?	Quando a ação será realizada?
2H	How?	Como?	Como a ação vai ser implementada?
	How much?	Quanto?	Quanto será gasto?

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir de Behr, Moro e Estabel (2008).

Para efeito de sistematização da proposta de intervenção com o fim de resolver as principais dificuldades encontradas na pesquisa de campo, de forma a tornar a avaliação de desempenho um efetivo instrumento organizacional adequado à Universidade, as ações apresentadas são divididas em quatro eixos: Normatização, Sensibilização/Envolvimento, Preparação/Orientação e Comunicação. Os principais resultados e problemas detectados e suas ações correspondentes, de acordo com cada eixo, podem ser observados no Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 - Síntese dos principais resultados obtidos com a pesquisa de campo e suas ações identificadas pelos eixos correspondentes para melhoria do processo de avaliação de desempenho

<b>Normatização</b>	Resultado 1	A Resolução CEPE nº 61/88 está ultrapassada
	Resultado 2	As normas internas referentes à avaliação de desempenho para fins de progressão e promoção funcional são esparsas
	Resultado 3	A avaliação de desempenho é automatizada - <i>pro forma</i> , somente para cumprimento da legislação
	Resultado 4	O processo de avaliação de desempenho possui alto grau de subjetividade
	Resultado 5	Há um grande desequilíbrio nos níveis de desempenho entre professores do mesmo departamento
	Resultado 6	Os avaliadores e os avaliados sentem-se desconfortáveis
	Resultado 7	O julgamento do desempenho é abrandado
	Resultado 8	Os professores se protegem (autopreservação do grupo)
	Resultado 9	Os graus de rigor na avaliação podem variar, conforme a gestão departamental
	Resultado 10	Os professores opõem-se à implementação de critérios mínimos pelos departamentos
	Resultado 11	Os departamentos não têm equidade de tratamento
	Resultado 12	A gestão da Universidade não se serve da avaliação de desempenho para alinhamento de suas estratégias organizacionais
	Resultado 13	Deve haver respeito às diversidades e às peculiaridades das áreas acadêmicas, dos departamentos e dos profissionais da Universidade para o estabelecimento dos critérios
<b>Normatização e Sensibilização/Envolvimento</b>	Resultado 14	O <i>feedback</i> não é efetivo
	Resultado 15	Os professores opõem-se à avaliação de desempenho
<b>Normatização e Preparação/Orientação</b>	Resultado 16	Os chefes de departamento não têm preparo gerencial
<b>Normatização e Comunicação</b>	Resultado 17	O processo não tem transparência

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Salienta-se que o eixo Preparação/Orientação não está restrito a resolver ou minimizar o problema da falta de preparo gerencial dos chefes de departamento com relação ao tema da dissertação. Mas, possui outras ações de trabalho com a equipe da PROGEPE que refletem na preparação e orientação da comunidade acadêmica como um todo, inclusive na orientação dos gestores diante da mudança proposta. Os eixos sugeridos possuem ações próprias, cujo detalhamento está no Quadro 14, a seguir, acompanhados de seus respectivos objetivos:

Quadro 14 - Detalhamento das ações e seus objetivos, por eixo de ações

<b>Eixos de ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ações</b>
1. Normatização	Redesenhar o modelo avaliativo para adequar o instrumento à realidade institucional; rever, sistematizar e consolidar as normas sobre a matéria em um único diploma legal	01. Indicar ao Reitor os resultados da pesquisa 02. Determinar à CPPD a elaboração de uma proposta de normatização 03. Destinar suporte jurídico à CPPD 04. Discutir a proposta com a equipe responsável da PROGEPE quanto aos aspectos técnicos 05. Submeter a proposta de normatização ao CONSU 06. Publicar a normatização aprovada
2. Sensibilização/ Envolvimento	Sensibilizar e envolver a comunidade acadêmica para receber e participar da elaboração do novo modelo avaliativo	01. Fazer ampla divulgação dos trabalhos da CPPD 02. Incentivar e possibilitar a apresentação de propostas pelos interessados
3. Preparação/ Orientação	Preparar e orientar a equipe da PROGEPE, cientificando-a do novo modelo avaliativo e instruindo-a sobre as alterações necessárias	01. Fazer as alterações pertinentes no SEI relativas ao processo “PESSOAL 07: Progressão/Promoção de Docente”, de acordo com o novo modelo avaliativo 02. Definir os canais de comunicação que deverão ser disponibilizados e quais servidores serão responsáveis pelo atendimento direto da comunidade acadêmica (professores e secretarias acadêmicas)
	Preparar e orientar a comunidade acadêmica (professores e secretarias acadêmicas)	03. Preparar uma cartilha eletrônica com as principais modificações, organizadas de forma clara 04. Fazer divulgação no portal da PROGEPE do novo modelo avaliativo 05. Realizar reunião com os diretores das unidades acadêmicas e com os chefes dos departamentos com o fim de orientar quanto às novas práticas, esclarecer dúvidas e uniformizar o entendimento
4. Comunicação	Informar e esclarecer sobre o novo modelo avaliativo, de forma oficial e transparente	01. Encaminhar ofício-circular, acompanhado da Resolução e da cartilha eletrônica, às unidades acadêmicas informando sobre a edição de novo regramento, as principais inovações e o canal de comunicação para eventuais esclarecimentos 02. Divulgar na página eletrônica da UFJF notícia sobre a edição da nova resolução, trazendo as principais inovações e o canal de comunicação para obter melhores esclarecimentos

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Observa-se que, para cada eixo, acompanhado de seus objetivos, distingue-se uma série de ações que devem ser implementadas para que um novo modelo de avaliação de desempenho possa vigorar na Universidade de forma a atender aos seus fins. Nota-se, no entanto, que as ações se concentram nos aspectos relacionados ao desenho do processo de construção de um novo modelo avaliativo. Assim, as diretrizes relacionam-se a: 1. Normatização: refere-se aos agentes responsáveis pela revisão e pela elaboração da nova regulamentação, e à forma de realização; 2. Sensibilização/Envolvimento: refere-se à preocupação de fazer a comunidade acadêmica assimilar a necessidade de mudanças e os benefícios que o novo modelo avaliativo proporcionará, sensibilizando-a para sua efetiva participação na criação do novo regimento; 3. Preparação/Orientação: refere-se ao respaldo técnico que deve ser dado à equipe da PROGEPE, responsável por receber, analisar e operacionalizar o processo de progressão/promoção funcional, do qual a avaliação de desempenho é um dos requisitos indispensáveis, assim como à comunidade acadêmica, no sentido de também prepará-la e orientá-la de acordo com o novo modelo de processo para serem multiplicadores internos do conhecimento; 4. Comunicação: refere-se à ampla divulgação do novo modelo avaliativo para a comunidade interna e externa, após a publicação da Resolução, como medida oficial e transparente da Universidade. As seções seguintes explicam as ações em cada eixo de forma detalhada, sintetizando-as na forma da metodologia 5W2H.

#### **4.1.1 Normatização**

Atualmente, a Universidade adota um padrão em que cada departamento pode possuir suas próprias concepções e critérios em relação à avaliação de desempenho, desde que conformados às diretrizes gerais da Resolução CEPE nº 61/88. A pesquisa indicou que a Universidade possui diversos modelos e que, em nenhum deles, são empregados critérios objetivos e mínimos para aprovação, o que torna a avaliação de desempenho pouco efetiva, com caráter automatizado. Dessa forma, constituindo-se como um requisito legal, a aprovação do desempenho é realizada como forma de se alcançar as progressões e promoções funcionais. Ademais, a pesquisa indicou que a subjetividade permeia todo o processo, gerando diversas distorções, o que leva a um processo não confiável quanto aos seus resultados.

A falta de definição de critérios mínimos para toda a Universidade gera dificuldades sob o ponto de vista gerencial e da equidade. Segundo a pesquisa, alguns chefes de departamento encontram resistência por parte dos professores que entendem que a decisão quanto à implementação de critérios mínimos deve ser da Instituição. Aliado a isso, a falta de preparo

gerencial dos chefes de departamento para conduzir os processos também é um dificultador para imposição de critérios mínimos. A pesquisa revelou que a Universidade, na posição de órgão empregador, deve se servir da avaliação de desempenho para o alinhamento de suas estratégias organizacionais e que deve existir equidade entre os departamentos da Universidade e igualdade entre os professores do mesmo departamento. Ao mesmo tempo em devem ser fixados critérios uniformes, esses devem ser gerais, de forma a alcançar as características comuns dos departamentos. Quanto às suas especificidades, a pesquisa apontou que a normatização deve prever um espaço de atuação dos departamentos para que estabeleçam seus próprios critérios.

Finalmente, conforme visto na Seção 2.4.1, a Resolução CEPE nº 61/88 necessita de revisão, amoldando-se à nova estrutura e desenvolvimento da Carreira de Magistério Superior, estabelecida pela Lei nº 12.772/2012. Ainda, é fundamental que a nova normatização considere os aspectos que estão dispostos na Portaria nº 198/2007, do Gabinete do Reitor, que dispõe especificamente sobre a progressão funcional de professores para a Classe de Professor Associado, e na Resolução CONSU nº 05/2014, que regulamenta a promoção para a Classe E, com denominação de professor Titular.

Dessa forma, com o intuito de redesenhar o modelo avaliativo para adequar o instrumento à realidade institucional, a Universidade deve estabelecer critérios objetivos, mínimos e unificados para aplicação em todos os seus departamentos, deixando uma margem de discricionariedade aos departamentos para atendimento de suas características próprias. Para tanto, deve rever, sistematizar e consolidar suas normas internas em um único diploma legal, evitando-se textos repetitivos ou contraditórios, eliminando-se conceitos ultrapassados e revogando-se formalmente as normas incorporadas à consolidação.

Cumprando à PROGEPE encaminhar ao Reitor, autoridade que, por meio da Reitoria, coordena e supervisiona as atividades da Universidade (BRASIL, 1998), os diagnósticos de seus processos, inclusive os relativos ao desenvolvimento na carreira (UFJF, 1999). Dessa forma, as dificuldades encontradas na pesquisa e as possíveis soluções/ações para estancá-las ou diminuí-las poderão subsidiar a decisão do Reitor sobre a necessidade de nova regulamentação. Anuindo com a proposição, o Reitor poderá determinar à CPPD que, por meio da Subcomissão de Trabalho Progressão, Promoção e Titularidade, já constituída, elabore uma proposta que atenda aos resultados da pesquisa e aos anseios da comunidade acadêmica. Nessa empreitada, a CCDP deve contar com o suporte jurídico da Instituição, tanto para interpretar as diretrizes da Lei nº 12.772/2012, da Portaria MEC nº 554/2013 e da Portaria MEC nº 982/2013, quanto para construir, sistematizar e consolidar as normas internas numa única resolução.

Na qualidade de órgão de assessoramento para formulação da política de pessoal docente, inclusive quanto à avaliação de desempenho para fins de progressão e promoção funcional, a CCDP tem a função de apreciar o mérito da questão, analisando os procedimentos e os tipos de critérios em todas as suas particularidades. Dessa forma, poderão ser apreciados conteúdos que valorizem o professor, que ampliem o conceito de produtividade e que estabeleçam a equidade. Assim, a CPPD poderá analisar algumas questões, tais como: quais atividades ou eixos deverão ser obrigatórios para todo o corpo docente; como estabelecer a medida mínima necessária à aprovação do desempenho; se haverá um grau de exigência mais elevado para as promoções funcionais, especialmente com relação às promoções para a Classe D, com denominação de Professor Associado e para a Classe E, com denominação de Professor Titular; se devem existir exigências diferenciadas de acordo com o regime de trabalho; como será feita a avaliação discente; se é conveniente reduzir o grau de exigência proporcionalmente ao período em que o professor tiver usufruído licença ou afastamento, considerados como efetivo exercício; se padrões gerais do desempenho, como o relacionamento interpessoal, o comprometimento com o trabalho e o zelo com materiais e equipamentos devem ser elementos para composição da avaliação de desempenho; etc.

A proposta de normatização poderá prever também dispositivos aplicáveis ao professor que não lograr aprovação na avaliação de desempenho, tais como: quando poderá requerer novamente a progressão/promoção funcional; e qual documentação deverá ser acostada ao processo. Outra proposta que a CCDP poderá avaliar refere-se à vinculação da avaliação de desempenho aos RITs do interstício. Nesse caso, recomenda-se à CPPD analisar a possibilidade de propor na regulamentação a aprovação de um relatório parcial referente ao período que ainda não tiver sido analisado. Outra sugestão, caso seja adotado esse caminho, é que se faça a prévia aprovação de uma resolução que projete, de forma unificada, a distribuição da carga horária semanal dos professores, por regime e atividades.

A equipe responsável pela análise dos processos de progressão/promoção funcional da PROGEPE deverá atuar junto à CPPD quanto aos aspectos técnicos e procedimentais que concernem às rotinas da Pró-Reitoria, que possam fazer parte da normatização ou influenciar o processo de desenvolvimento funcional, como é o caso de professores redistribuídos ou cedidos, que têm parte de suas atividades desenvolvidas em uma instituição e parte em outra.

A proposta de resolução, já consolidada, deverá ser submetida à aprovação pelo CONSU, órgão máximo de deliberação interna da Instituição, que possui função normativa, deliberativa e de planejamento, competindo ao Reitor convocá-lo e presidi-lo (BRASIL, 1998). Para concluir o processo de normatização da avaliação de desempenho para fins de

progressão/promoção funcional, a proposta aprovada pelo CONSU deverá ser publicada por meio de resolução. A publicidade é o meio oficial de divulgação dos atos da Administração Pública para conhecimento público e para início de seus efeitos (MEIRELES, 1999). O Quadro 15, a seguir, contempla as atividades necessárias à execução da primeira etapa da proposta de intervenção:

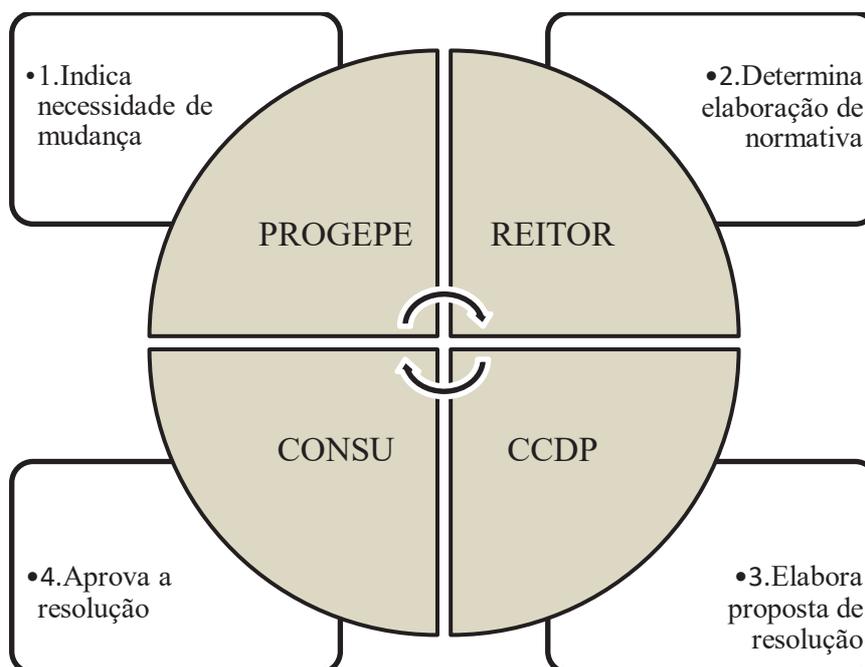
Quadro 15 - Síntese do Plano de Ação no eixo Normatização

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por quê?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
01.Indicar ao Reitor os resultados da pesquisa	Cabe à PROGEPE, como órgão interno responsável pela análise dos processos de progressão e promoção funcional encaminhar ao Reitor os diagnósticos dos seus processos	PROGEPE	UFJF	Até mai/2021	Ofício	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
02.Determinar à CPPD a elaboração de uma proposta de normatização	Cabe ao Reitor decidir sobre a necessidade de uma nova regulamentação, e cabe à CPPD prestar assessoramento para formulação da política de pessoal docente, inclusive quanto à avaliação de desempenho para fins de progressão e promoção funcional	Reitor	UFJF	Até jun/2021	Ofício	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
03.Destinar suporte jurídico à CPPD	Para interpretação da legislação federal e suas diretrizes e para construção, sistematização e consolidação das normas internas	Reitor	UFJF	Até jun/2021	Ofício	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
04.Discutir a proposta com a equipe responsável da PROGEPE quanto aos aspectos técnicos	A equipe técnica da PROGEPE poderá contribuir com questões relacionadas às rotinas de trabalho, prevenindo-se eventuais conflitos entre o procedimento adotado na proposta de resolução e o procedimento utilizado pela PROGEPE	CCDP	UFJF	Até dez/2021	Reunião	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
05.Submeter a proposta de normatização ao CONSU	O CONSU é o órgão máximo de deliberação interna da UFJF, competindo-lhe estabelecer as diretrizes e o planejamento institucional da Universidade	Reitor	Em reunião do CONSU	Até jun/2022	Ofício circular	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
06.Assinar e publicar a resolução aprovada	Para dar vigência à avaliação de desempenho para fins de progressão/promoção funcional	Reitor e Secretaria do CONSU	UFJF	Até jun/2022	Resolução	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

O eixo Normatização, portanto, representa a fase em que os resultados e as dificuldades do processo de avaliação de desempenho são apresentados pela PROGEPE, analisados pelo Reitor que submete à CCDP para projeção de um novo modelo que, se condizente com o anseio institucional, será aprovado pelo CONSU. A Figura 14, a seguir, demonstra as ações em cadeia do eixo Normatização e respectivos agentes responsáveis para alcance do seu objetivo:

Figura 14 - Ações em cadeia do eixo Normatização e respectivos agentes responsáveis



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

A seção seguinte detalha o eixo Sensibilização/Envolvimento, que está contido no eixo Normatização.

#### 4.1.2 Sensibilização/Envolvimento

A pesquisa demonstrou que, em alguns departamentos, os professores opõem-se à avaliação, considerando que a progressão/promoção funcional é um direito não subordinado ao cumprimento da aprovação do desempenho. Além da incompreensão sobre a importância da avaliação de desempenho e do porquê dela se impor como um dos requisitos legais para o desenvolvimento na carreira, essa resistência gera mal-estar no ambiente de trabalho, vez que os referidos professores se sentem forçados a se submeter ao processo como único meio de

galgar na carreira. Ainda, em oposição, existem aqueles que assimilam que esse é um direito, porém condicionado ao cumprimento dos deveres legais. Esse contraste dificulta ainda mais a gestão departamental que, além de comportar as atividades típicas do cargo de chefe de departamento, ainda tem que lidar com as dificuldades que o gerenciamento de pessoas demanda. Em função dessa oposição, especialmente quando o processo de avaliação de desempenho não é praticado de forma técnica, o *feedback* não é realizado ou é pouco efetivo pela falta de parâmetros que possam comparar o planejado e o realizado, de forma objetiva. Desse modo, a proposta de intervenção prevê duas ações que podem envolver e conscientizar os agentes incursos no processo de avaliação de desempenho.

Como primeira proposição, a ampla divulgação dos trabalhos da CPPD deverá se fazer presente durante todo o processo de elaboração da nova regulamentação, demonstrando o desígnio da medida e a importância de promover uma alteração qualitativa como meio de se alcançar a efetividade da avaliação de desempenho. Essa divulgação poderá ser feita no próprio site da CPPD, mas é de suma importância que as informações também constem no portal eletrônico da UFJF. A Diretoria de Imagem Institucional (DIR) deverá dar suporte às ações de divulgação, já que é o órgão interno competente para coordenar a produção e a divulgação do portal da UFJF, bem como para estruturar e desenvolver estratégias e ações que aprimorem a relação da Instituição com seu público interno e com a comunidade externa (UFJF, 2020). Com a possibilidade de a Universidade dispor de um processo mais objetivo, com regras claras, a intenção é que os interessados possam aproximar-se do tema, o que leva à segunda proposição.

Apesar de o CONSU representar todas as instâncias da Universidade e da comunidade (BRASIL, 1998), antes da apreciação da proposta de normatização pelo órgão máximo de deliberação interna, a CPPD deverá oportunizar a participação da comunidade universitária por canais de comunicação, tais como e-mail e/ou formulário eletrônico. Por meio deles, o interessado poderá fazer sugestões ou esclarecer dúvidas com relação à proposta em construção. Essa medida, além de privilegiar a transparência do ato administrativo, provê a possibilidade de contribuição na concepção do novo modelo que se pretende adequado à Universidade. Para concretização desta segunda proposição, a aproximação dos principais envolvidos com o tema, prevista na primeira proposição, é pressuposto de uma efetiva possibilidade de participação. O Quadro 16, a seguir, contempla as atividades necessárias à execução da segunda etapa da proposta de intervenção:

Quadro 16 - Síntese do Plano de Ação no eixo Sensibilização/Envolvimento

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por quê?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
01. Divulgar os trabalhos da CPPD	Dar conhecimento e indicar aos envolvidos os benefícios da medida, assim como a importância para que a avaliação de desempenho se torne efetiva, aproximando-se do conceito	CCDP e DIR	UFJF	Jul/2021 até jun/2022	Portal da CPPD e da UFJF	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
02. Incentivar e possibilitar a apresentação de propostas pelos interessados	É importante que os principais interessados se sintam parte do processo e possam efetivamente contribuir com a proposta	CCDP	UFJF	Jun/2021 a fev/2022	E-mail e/ou formulário eletrônico	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

A CCDP será o órgão interno responsável pelo desenvolvimento das ações do eixo Sensibilização/Envolvimento. Por meio da divulgação do seu trabalho, indicando os benefícios do novo regramento, e da conclamação da comunidade acadêmica para sua efetiva participação na elaboração da resolução, a CCDP confere uma relação de proximidade com o tema. Dessa forma, auxilia no desfazimento da resistência dos professores quanto à avaliação de desempenho, a partir do entendimento de que ela vai além do cumprimento de uma obrigação legal para o desenvolvimento na carreira, mas contribui para o crescimento institucional, a partir do momento em que diminui as distorções e dificuldades e facilita a equidade entre os departamentos e a igualdade entre os próprios professores. A Figura 15, a seguir, demonstra as ações do eixo Sensibilização/Envolvimento que tem a CCDP como o órgão interno responsável para alcance do seu objetivo:

Figura 15 - Ações do eixo Sensibilização/Envolvimento e a CCDP como órgão responsável



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

A seção seguinte detalha o eixo Preparação/Orientação, conduzido pela PROGEPE.

### 4.1.3 Preparação/Orientação

Antes de colocar o processo de mudança em prática é preciso que todos os envolvidos estejam cientes e preparados. Esta parte da proposta de intervenção envolve, portanto, a preparação e a orientação da equipe da PROGEPE, responsável por receber, analisar e operacionalizar o processo de progressão/promoção funcional, bem como da comunidade acadêmica.

A estrutura da PROGEPE é organizada em coordenações e gerências. Como visto na Seção 2.4.3, a Gerência de Gestão de Carreiras (GGC), subordinada à Coordenação de Carreira e Desenvolvimento de Pessoas (CCDP), é responsável pelo acompanhamento e análise dos processos de desenvolvimento funcional dos professores do Magistério Superior. Conforme a divisão estabelecida na Seção 2.4.4, a PROGEPE atua, prioritariamente, quando se inicia a terceira etapa do processo de progressão/promoção funcional, com o recebimento do requerimento na GGC/CCDP/PROGEPE. No entanto, o seu trabalho não se limita a essa fase operacional, mas também busca desenvolver ferramentas de comunicação contínua com as unidades acadêmicas para a prevenção e solução de conflitos.

A preparação e a orientação da equipe da PROGEPE, além de ser essencial para o que o trâmite processual transcorra sem percalços, confere aptidão à equipe para dar o suporte técnico necessário à comunidade acadêmica, no sentido de também prepará-la e orientá-la de acordo com o novo modelo de processo. Dessa forma, torna-se fundamental dar conhecimento à equipe sobre a resolução aprovada e instruí-la quanto às alterações nos processos de trabalho, caso existentes, assim como rever as informações e os documentos constantes no SEI relativos ao processo “PESSOAL 07: Progressão/Promoção de Docente”.

O conhecimento é um elemento crucial que contribui com os processos de mudança e requer das pessoas que os gerenciam, um esforço para que as informações sejam articuladas e alinhadas junto às demandas do público-alvo. Nesse sentido, deverão ser definidos os canais de comunicação que deverão ser disponibilizados aos professores e secretarias acadêmicas para esclarecimento de dúvidas e orientações. Igualmente, deverão ser destacados os servidores da equipe da PROGEPE que, de forma prioritária, farão o atendimento direto aos interessados.

Como parte da preparação e da orientação da comunidade acadêmica para recebimento do novo modelo de processo, uma cartilha eletrônica deverá ser elaborada contendo as principais modificações trazidas pela nova resolução, organizadas de forma clara. Outra ação deverá ser a divulgação no portal eletrônico da PROGEPE das informações gerais sobre o novo modelo avaliativo, com um link de acesso à resolução e à cartilha. Por último, a PROGEPE

deverá atender de forma singularizada os diretores das unidades acadêmicas e os chefes dos departamentos com o fim de orientar quanto às novas práticas, esclarecer dúvidas e uniformizar o entendimento. Assim, as informações colhidas poderão ser compartilhadas, posteriormente, com os professores de cada departamento, multiplicando internamente o conhecimento. A intenção é que os interessados estejam preparados para as adaptações que os processos de mudanças exigem, evitando-se erros e conflitos. O Quadro 17, a seguir, contempla as atividades necessárias à execução da terceira etapa da proposta de intervenção:

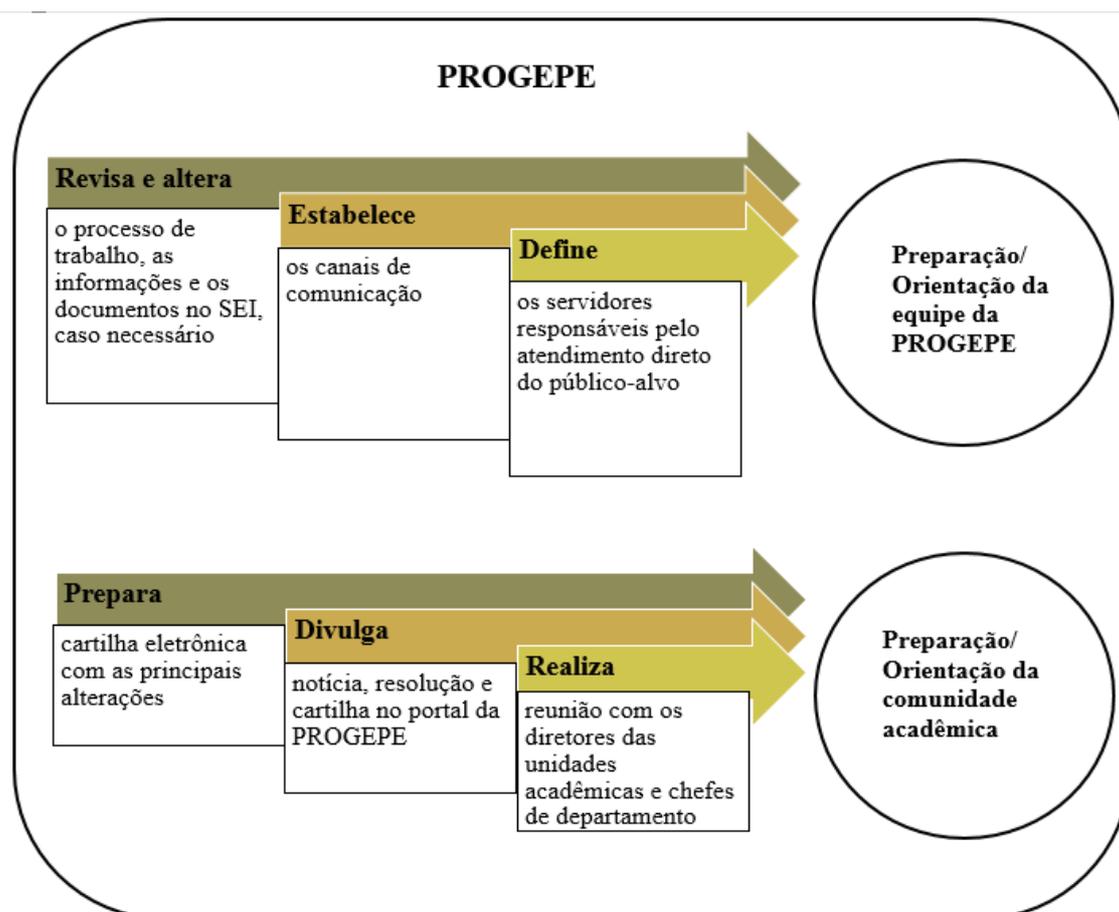
Quadro 17 - Síntese do Plano de Ação no eixo Preparação/Orientação

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por quê?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
01. Fazer as alterações pertinentes no SEI relativas ao processo “PESSOAL 07: Progressão/Promoção de Docente”	O SEI é o sistema em que ocorre o trâmite da progressão/promoção funcional	GGC/CCDP/PROGEPE	PROGEPE	A partir de jun/2022	Reunião com a equipe	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
02. Definir os canais de comunicação que deverão ser disponibilizados e quais servidores serão responsáveis pelo atendimento direto da comunidade acadêmica	Especialmente no início da vigência da nova resolução, a definição de estratégias de comunicação dá eficiência ao atendimento	CCDP/PROGEPE	PROGEPE	A partir de jun/2022	Reunião com a equipe	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
03. Preparar uma cartilha eletrônica com as principais modificações e divulgar aos professores e às unidades acadêmicas	A cartilha eletrônica é capaz de atingir todos os agentes interessados, sobretudo se utilizadas imagens e linguagem clara	GGC/CCDP/PROGEPE	PROGEPE	A partir de jun/2022	E-mail, ofício circular e portal da PROGEPE	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
04. Fazer divulgação do novo modelo avaliativo	A notícia da edição de nova resolução e suas principais inovações deve fazer parte da política de comunicação e transparência da PROGEPE para orientar seu público interno	GGC/CCDP/PROGEPE e secretaria da PROGEPE	PROGEPE	A partir de jun/2022	No portal da PROGEPE	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
05. Realizar reunião com os diretores das unidades acadêmicas e com os chefes dos departamentos	O atendimento direcionado auxilia no processo de mudança quanto às novas práticas, no esclarecimento de dúvidas e na uniformização do entendimento	GGC/CCDP/PROGEPE	PROGEPE	A partir de jun/2022	Nas unidades acadêmicas, no auditório da Reitoria ou por videoconferência	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Depois de publicada a resolução, vigente o novo regramento, portanto, inicia-se uma nova fase. A PROGEPE deverá conduzir, por meio de sua equipe, a operacionalização do novo sistema de progressões e promoções funcionais, funcionando como o organismo colaborador das pessoas para o alcance dos objetivos organizacionais e individuais (GIL, 2016). Por outro lado, caberá à PROGEPE também a função de preparar e orientar a comunidade acadêmica, na intenção de, além de disseminar o conhecimento, transformá-los em agentes multiplicadores. Essa ideia corresponde à concepção de que o gerenciamento de pessoas deve envolver todos os gestores, dentro de um contexto de gestão descentralizada, devendo as ações componentes do sistema de pessoal ser desenvolvidas de forma transversal na organização (BERGUE, 2010; TACHIZAWA, FERREIRA E FORTUNA, 2006; NOGUEIRA E SANTANA, 2001). A Figura 16, a seguir, demonstra as ações do eixo Preparação/Orientação que tem a PROGEPE como o órgão interno responsável para alcance do seu objetivo:

Figura 16 - Ações do eixo Preparação/Orientação e a PROGEPE como órgão responsável



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

A seção seguinte detalha o eixo Comunicação, conduzido pela PROGEPE e contendo as últimas ações para fechamento da proposta de intervenção.

#### **4.1.4 Comunicação**

Todas as medidas contidas na proposta de intervenção são complementadas pela comunicação formal. Como observado, a proposta de intervenção, apesar de dividida em quatro eixos, é permeada pela comunicação interna. O objetivo é dar conhecimento e sensibilizar os agentes envolvidos, desde a origem, sobre a importância da avaliação de desempenho e de sua efetividade, já que a comunicação eficiente é um processo que reclama os efeitos da reciprocidade, da intercompreensão.

No entanto, como último eixo desta proposta é preciso dar destaque à comunicação oficial por meio do encaminhamento de ofício-circular, acompanhado da cartilha eletrônica e da própria resolução, às unidades acadêmicas, informando sobre a edição da nova resolução, as principais inovações e o canal de comunicação para eventuais esclarecimentos. Outrossim, o mesmo conteúdo deverá ser encaminhado pela PROGEPE para ser divulgado pela DIR por meio de notícia no portal da UFJF. Essa comunicação também contribui com a transparência das informações, tanto em relação ao público interno quanto ao público externo, atendendo às diretrizes de conduta da Administração Pública e fortalecendo o controle social. O Quadro 18, a seguir, contempla as atividades necessárias à execução da quarta e última etapa da proposta de intervenção:

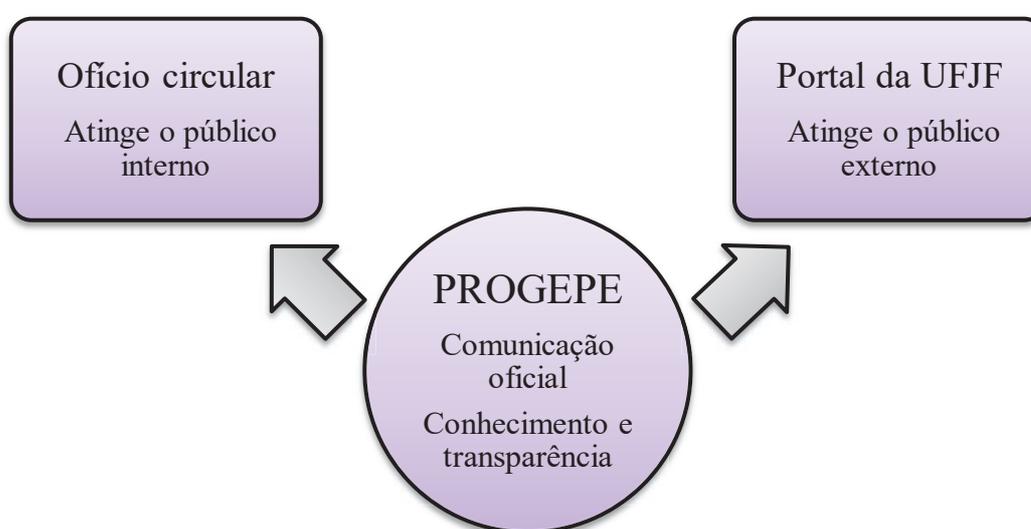
Quadro 18 - Síntese do Plano de Ação no eixo Comunicação

<b>What? (O que?)</b>	<b>Why? (Por quê?)</b>	<b>Who? (Quem?)</b>	<b>Where? (Onde?)</b>	<b>When? (Quando?)</b>	<b>How? (Como?)</b>	<b>How much? (Quanto?)</b>
01. Comunicar oficialmente às unidades acadêmicas acerca da edição da nova resolução, das principais inovações e do canal de comunicação para obter melhores esclarecimentos	Conhecimento e transparência das informações em relação ao público interno	PROGEPE	UFJF	A partir de jun/2022	Ofício circular	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.
02. Divulgar no portal da UFJF notícia sobre a edição da nova resolução, trazendo as principais inovações e o canal de comunicação para obter melhores esclarecimentos	Conhecimento e transparência das informações em relação ao público externo	PROGEPE e DIR	UFJF	A partir de jun/2022	Portal da UFJF	Não há ônus financeiro. Pessoal já disponível.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

O eixo Comunicação, portanto, finaliza as ações do plano de intervenção. Apesar de a vigência do novo modelo iniciar-se com a publicação da resolução, na data em que essa dispuser, a comunicação, nos moldes desta seção, mostra-se essencial na medida em que alcança melhor seus destinatários, por isso, mais eficiente à transparência. A Figura 17, a seguir, demonstra as ações do eixo Comunicação que tem a PROGEPE como o órgão interno responsável para alcance do seu objetivo:

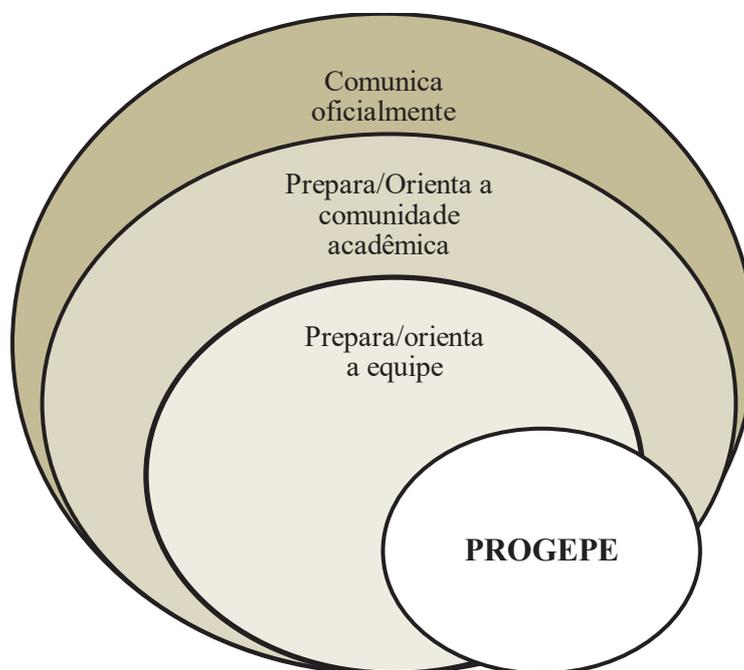
Figura 17 - Ações do eixo Comunicação e como a UFJF, por meio da PROGEPE, oficializa a instituição do novo regramento



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Observa-se, por fim, que a proposta de intervenção se constitui como um ciclo que inicia e termina na PROGEPE. Apesar de não participar ativamente da proposta de normatização para a avaliação de desempenho com o fim de progressão/promoção funcional, ação na qual todo o resto se liga intrinsecamente, o diagnóstico da PROGEPE é útil para incitar uma mudança na postura institucional e seu suporte técnico essencial para sustentá-la. A Figura 18, a seguir, demonstra as ações do eixo Preparação/Orientação e Comunicação que têm a PROGEPE como o órgão interno responsável para alcance dos seus objetivos:

Figura 18 - Ações do eixo Preparação/Orientação e Comunicação e a PROGEPE como órgão responsável



Fonte: Elaborado pela autora (2020), a partir da pesquisa de campo.

Com a implementação das propostas de intervenção contidas no Plano de Ação Educacional, espera-se que a avaliação de desempenho, cuja aprovação é um dos requisitos obrigatórios para o desenvolvimento funcional dos professores da Carreira de Magistério Superior, seja conduzida de forma técnica, o que inviabilizará ou reduzirá a presença de distorções e dificuldades próprias desse tipo processo quando feito sem o direcionamento preciso.

Com efeito, pretende-se que as avaliações deixem de ser inconsistentes, automatizadas e com resultados pouco confiáveis e se tornem propulsores do realinhamento da política de gestão de pessoas da Universidade com seus propósitos e suas estratégias no que concerne às atividades primárias de seus professores. Dessa forma, a proximidade do tema com a alta administração, resgata a noção de um pensamento de topo, com alcance do todo e orientado para o longo prazo. (BERGUE, 2010).

Para concretização desse cenário, como pressuposto, mas também como reflexo da reestruturação do sistema de avaliação de desempenho, pretende-se a instalação de uma mudança comportamental por parte dos agentes envolvidos, que devem enxergar a avaliação de desempenho como um meio para o alcance dos objetivos individuais e organizacionais e não

como um fim. Afinal, as propostas adequam-se às necessidades que a pesquisa apontou e estão em conformidade com o anseio da comunidade acadêmica.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da constatação de que a Universidade não utiliza um único processo para avaliação do desempenho dos professores distribuídos em seus 79 departamentos, construiu-se a seguinte hipótese: o uso de procedimentos e critérios distintos pelos departamentos gera distorções entre os departamentos e entre os próprios docentes, prejudicando a equidade de tratamento. Situação ainda mais relevante quando se considera o tamanho e a importância da UFJF nas regiões do *campus* Juiz de Fora e do *campus* Governador Valadares, vez que, confirmada a hipótese, essa fragmentação de diretrizes não contribui para o fortalecimento institucional.

Essa observação levou à questão de pesquisa: como deve ser estruturada a avaliação de desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior, para fins de progressão e promoção funcional?

Dessa forma, o estudo apresentou e descreveu a estrutura da Carreira de Magistério Superior, trazendo uma correlação histórica entre a legislação e sua instituição como carreira própria, suas reformulações, até chegar à Lei nº 12.772/2012, que estruturou o atual Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Superior. Demonstrou-se que, apesar das inovações desde sua composição, a carreira sempre teve a avaliação de desempenho como um dos seus requisitos para o desenvolvimento funcional, assim como, a regulamentação dos procedimentos da avaliação de desempenho sempre coube aos conselhos competentes no âmbito de cada IFE.

A partir da análise das normas internas da UFJF, o estudo apontou a necessidade de revisão da Resolução CEPE nº 61/88, gerada na vigência do Plano de Carreiras anterior, diante da sua defasagem frente à nova estrutura da carreira trazida pela Lei nº 12.772/2012.

Foi apurado que a CPPD, órgão de assessoramento responsável pela formulação e o acompanhamento da execução da política de pessoal docente das carreiras e cargos de Magistério Federal, atualmente, não participa do processo de progressão/promoção funcional, apesar da sua incumbência para análise e emissão de parecer quanto ao cumprimento formal das normas pertinentes. Mas, em função de sua atribuição para propor a implementação das políticas de pessoal docente, a CPPD criou, em 2016, a Subcomissão de Trabalho Progressão, Promoção e Titularidade que, até o término deste estudo, continua examinando a possibilidade da revisão da legislação correlata.

A pesquisa de campo, cuja análise e interpretação dos dados sustentou-se no arcabouço teórico dos eixos Gestão de Pessoas e Avaliação de Desempenho, demonstrou que a UFJF

possui diferentes configurações processuais para realizar a avaliação dos Professores da Carreira do Magistério Superior, em virtude de não ter se posicionado quanto aos parâmetros mínimos necessários à aprovação do desempenho. A liberdade de atuação dos departamentos acadêmicos para estabelecer seus próprios critérios, como determina a Resolução CEPE nº 61/88, desestabiliza o sistema de avaliação de desempenho, pois não dá tratamento equânime aos professores, na medida em que cada departamento tem um modo específico de tratar o assunto.

Os resultados da pesquisa permitem concluir que, além dos contrastes entre os departamentos por falta de um padrão institucionalizado, a avaliação de desempenho não é efetiva, na medida em que os resultados são poucos confiáveis, devido ao alto grau de subjetividade. Em razão da falta de critérios objetivos e mínimos, o processo de aprovação do desempenho é automatizado, em virtude da complexidade ou da impossibilidade de reprovação.

Apesar de alguns esforços para o estabelecimento de um sistema estável, o processo é permeado de distorções, o que gera desigualdade dentro do próprio departamento e sentimentos relacionados à injustiça. Algumas dificuldades/problemas encontrados foram: desequilíbrio nos níveis de desempenho; desconforto dos avaliadores e avaliados diante do atual sistema de avaliação; abrandamento do julgamento; autopreservação do grupo; graus de rigor diferentes na avaliação, de acordo com a gestão departamental; falta de *feedback*; resistência à avaliação; e falta de transparência do processo.

Além das dificuldades decorrentes da falta de estabelecimento de critérios objetivos e mínimos pelos departamentos, a pesquisa também apontou dificuldades resultantes da inexistência de critérios unificados pela Universidade. A falta de direcionamento institucional que determine critérios mínimos para todos os departamentos, como condição para a aprovação na avaliação de desempenho, dificulta a implementação de critérios pelo próprio departamento, em virtude da resistência dos professores e gera obstáculos à gestão departamental, além de fornecer tratamento distinto aos professores, de acordo com o departamento examinado.

Os entrevistados esperam que a Universidade prescreva o que ela almeja com relação ao desempenho profissional dos professores, dando suporte à gestão departamental. Por outro lado, transparece a aspiração pela autonomia dos departamentos, com o fim de resguardar as diferenças entre as áreas de conhecimento e a pluralidade de produção intelectual, para estipular ou não critérios suplementares, além daqueles definidos de forma unificada pela Universidade.

Em linhas gerais, a pesquisa diagnosticou que a Universidade precisa rever seu sistema de avaliação de desempenho, comprometendo-se e aproximando-se do tema que fica,

atualmente, sob a responsabilidade dos departamentos, cujas chefias, com mandatos efêmeros, assumem a árdua missão de metamorfosear um sistema repleto de resquícios patrimonialistas.

Apoiando-se nos resultados da pesquisa de campo, foi elaborado um Plano de Ação Educacional contendo propostas para melhoria do processo de avaliação de desempenho, de forma que se torne adequado à Universidade.

A proposta de intervenção sugerida para reestruturação do modelo de avaliação de desempenho passa pela revisão das normas internas da Universidade sobre o tema e pela consolidação das mesmas em um único diploma legal. Na reconfiguração dessa regulamentação, com o fim de resolver as principais dificuldades encontradas, sugere-se a busca por um sistema de avaliação de desempenho tecnicamente desenvolvido, que ofereça critérios objetivos, mínimos e unificados.

Para que uma verdadeira mudança possa ocorrer no sistema de avaliação de desempenho é importante que os principais atores do processo, os professores, possam se envolver com o assunto e com a elaboração de uma nova proposta. Para tanto, o Plano de Ação Educacional prevê a ampla divulgação do trabalho de regulamentação realizado pela CPPD, com o objetivo de promover a conscientização dos professores quanto aos benefícios da medida, dando, inclusive, oportunidade para a efetiva participação da comunidade acadêmica.

Após a aprovação da nova regulamentação, o próximo passo é no sentido de preparar a equipe de Gestão de Pessoas da Universidade (PROGEPE), responsável pela análise dos processos de progressão/promoção funcional. A partir de então, a própria equipe poderá preparar a comunidade universitária para receber o novo modelo avaliativo, de maneira que esteja preparada para as adaptações que os processos de mudanças exigem, evitando-se erros e conflitos.

A comunicação irrestrita, que deverá permear toda a proposta de intervenção de modo a alcançar a efetiva reciprocidade entre os agentes interlocutores, deverá, por fim, ser realizada de forma oficial, por meio de expediente registrando as principais inovações e de notícia no portal da Universidade.

Ainda, há que se observar que a proposta sugerida atende ao Princípio da Eficiência, inserido na Administração Pública, que reordenou a política do Estado com relação aos serviços oferecidos e à dedicação profissional de seus servidores. Nesse sentido, a reforma administrativa, que terá a atenção do Congresso Nacional no ano de 2021, veda, por meio da Emenda Constitucional nº 32/2020, a progressão ou a promoção baseada exclusivamente em tempo de serviço. Nesse contexto, a redefinição e a execução da avaliação de desempenho de

forma eficiente revelam-se uma questão premente nos vários ambientes institucionais, especialmente públicos.

Observa-se, por fim, que a avaliação de desempenho é um instrumento que está inserido em um contexto mais amplo, chamado de gestão do desempenho, por meio do qual as organizações, além de medir o nível de desempenho de seus agentes, também desenvolvem ações para favorecer o aprimoramento profissional e organizacional (PARADELA E COSTA, 2019). Desta forma, cada departamento, no limite de sua competência, deverá estabelecer medidas para a avaliação, a adequação e o aperfeiçoamento do modelo de gestão proposto neste estudo, de forma que fatores insubsistentes possam ser eliminados em prol da satisfação e produtividade do grupo.

A pesquisa transcorreu sem problemas e todas as etapas foram executadas como planejadas. No entanto, a análise e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFJF, sem a qual não poderia ser iniciada a pesquisa de campo, superou o tempo esperado e atrasou a entrega do material final deste estudo.

O enfoque da pesquisa de campo está centrado na análise da avaliação de desempenho sob a perspectiva dos chefes de departamentos, gestores responsáveis pela administração e pela representação do departamento (UFJF, 1999) e, como tal, incumbidos de adotar/propor medidas para condução satisfatória dos processos administrativos. No entanto, como sugestão para estudos futuros, os professores que ainda não ocuparam a chefia de departamento podem ser ouvidos para dar seu relato. Outra forma de dar continuidade poderá ser a comparação dos resultados deste estudo com os resultados de uma pesquisa realizada em outra universidade que possua um sistema de avaliação de desempenho mais sólido, consolidado.

Observa-se que todas as percepções anteriores à escolha do objeto de pesquisa, não só se confirmaram, mas trouxeram robustez quanto à necessidade de alterar a relação da Universidade com os departamentos e seus professores. Ao estabelecer um novo sistema de avaliação de desempenho, a Universidade acolherá a aspiração da comunidade acadêmica, mas, ao mesmo tempo, reforçará seu compromisso institucional ao compreender o emprego da estratégia na gestão de pessoas e a relevância da avaliação de desempenho para consecução desse fim.

Espera-se que a reflexão proposta nesta pesquisa, compreendida em sua importância, sirva para redefinição e execução de um sistema de avaliação de desempenho de forma eficiente, num processo de redescoberta de sua importância. Revelando-se um tema premente, espera-se também que a pesquisa favoreça o debate em vários ambientes institucionais para

propositura de expedientes que valorizem a avaliação de desempenho como instrumento relacionado à estratégia de desenvolvimento de uma organização.

Por fim, tratando-se de um mestrado profissional, em que o objetivo é fornecer ao pesquisador um aprimoramento no desenvolvimento do trabalho, salienta-se que a pesquisa trouxe, além de conceitos novos consignados na fundamentação teórica do estudo, a visão analítica e prática da avaliação de desempenho, a partir da observação dos agentes a quem mais interessa um processo efetivo, avaliadores e avaliados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>>.

Acesso em: 18 nov. 2019

ALEXANDER, D. M. **How do 360 degree performance review saffect employee attitudes, effectiveness and performance?** Seminar Research Series, Schmidt Labor Research Center, 2006. Disponível em:

<[http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=lrc\\_paper\\_series](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=lrc_paper_series)>.

Acesso em 27 jun. 2019

ARAÚJO, Luis César G. de; GARCIA, Adriana Amadeu. **Gestão de Pessoas: Estratégias e integração organizacional**. São Paulo: Atlas, 2014.

BAPTISTA, Carolinne Montes et al. O Estado da arte sobre o REUNI. **XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas**, Buenos Aires, Argentina, 27 nov. 2013. Repositório institucional UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114850>>.

Acesso em: 05 set. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Contexto**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: 70, 2016. 279 p. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p.61-76, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000100005#nt\\*](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100005#nt*)>. Acesso em: 29 ago. 2019.

BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, mar./ago. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652008000200003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652008000200003). Acesso em: 21 nov. 2020.

BERGUE, Sandro Trescastro. Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público: uma perspectiva da vivência docente no contexto curso. In: BRASIL. Maria Júlia Pantoja. Escola Nacional de Administração Pública (org.). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: Enap, 2010. Cap. 2. p. 29-48. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/514/1/Livro.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, [s.l.], v. 2 n. 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 21 nov. 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. **Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.**

Brasília, DF, 1987. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D94664.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm)>. Acesso em: 11 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Brasília, DF, 2006. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em: 29 set. 2019.

\_\_\_\_\_. 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.** Brasília, DF, 2007.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Agência Brasil. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia de coronavírus.** 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 21 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960. **Cria a Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais e dá outras providências.** Brasília, DF, 1960. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/13858.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13858.htm)>. Acesso em: 05 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior.** Brasília, DF, 2001. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm)>. Acesso em: 29 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.**

Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11091.htm)>. Acesso em: 10 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a doação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.**

Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em: 29 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006. **Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Grau e da remuneração dessas carreiras, das Carreiras da Área de Ciência e Tecnologia, da Carreira de Fiscal Federal Agropecuário e dos cargos da área de apoio à fiscalização federal agropecuária, estende a Gratificação de Desempenho de Atividade Técnica de Fiscalização Agropecuária - GDATFA aos cargos de Técnico de Laboratório e de Auxiliar de Laboratório do Quadro de Pessoal do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, cria a Gratificação de**

**Desempenho de Atividade de Execução e Apoio Técnico à Auditoria no Departamento Nacional de Auditoria do Sistema Único de Saúde - GDASUS, e dá outras providências.** Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/L11344.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11344.htm)>. Acesso em: 04 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008. **Institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional** (dentre outras medidas). Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm)>. Acesso em: 11 set. 2020.

\_\_\_\_\_. 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.** Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. 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, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; 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.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 04 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 1.827-1, de 24 de junho de 1999. **Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm)>. Acesso em: 29 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. **Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm)>. Acesso em: 29 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.105, de 28 de setembro de 1998. **Aprova o Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/wp-content/uploads/sites/3/2015/10/estatuto.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Gabinete do Ministro. Portaria nº 7, de 29 de junho de 2006. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2008/09/portariamec0706.pdf>>. Acesso em 05 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Gabinete do Ministro. Portaria nº 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, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30686939/do1-2013-06-21-portaria-n-554-de-20-de-junho-de-2013-30686935](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30686939/do1-2013-06-21-portaria-n-554-de-20-de-junho-de-2013-30686935)>. Acesso em 20 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2006. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, [s.l.], v. 120, n. 1, p.7- 40, jan-abr. 1996. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p.178-200, maio/ago 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Texto%205%20para%20fichamento%20AVALIAR%20A%20QUALIDADE%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Texto%205%20para%20fichamento%20AVALIAR%20A%20QUALIDADE%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(1).pdf)>. Acesso em: 26 maio 2019

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sobre as áreas de avaliação**. 2020. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 17. abr. 2020.

CRUZ, Cleide Ane Barbosa da; ARAÚJO, Aglaelson da Silva; OLIVEIRA, Ilmara Jesus de. Avaliação de desempenho como ferramenta de apoio ao desenvolvimento profissional dos colaboradores nas organizações. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.7, n.3, Pub.2,

julho 2014. Disponível em: <<https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/73/artigo2.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. **Em Aberto**: Brasília, ano 8, n 43, p. 3-9, jul./set. 1989. Disponível em: <<file:///C:/Users/elber/Downloads/1743-1805-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*: Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>>. Acesso em: 21 nov. 2019

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antonio Monteiro; MAILLARD, Nathalie de Amorim Perret Gentil Dit; MIYAHIRA, Ney Nakazato. **Gestão de pessoas em empresas e organizações públicas**. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

FERREIRA, L. S.; HYPOLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - REDE ESTRADO, 8. Ed. 2010, Lima. **Anais...** Lima: Rede Estrado, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/elber/AppData/Local/Temp/Rar\\$EX17.589/VIII\\_Seminario\\_Rede\\_ESTRADO/trabajos/eje1/eje1\\_8.pdf](file:///C:/Users/elber/AppData/Local/Temp/Rar$EX17.589/VIII_Seminario_Rede_ESTRADO/trabajos/eje1/eje1_8.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019

FILARDI, André Moura Blundi. Desenvolvimento do Reuni: crítica à sua implantação e sua relação econômica. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v.20, n.43, p. 563-582, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4389/4005>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

FISCHER, André Luiz. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FRANÇA, Ana Cristina Limongi et al (Org.). **As pessoas na organização**. 16. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002. p. 11 - 34. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4174144/mod\\_resource/content/3/Fischer\\_2002.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4174144/mod_resource/content/3/Fischer_2002.PDF)>. Acesso em: 13 jun. 2019

FONSECA, Diego Ribeiro da; MENESES, Pedro Paulo Murce; SILVA FILHO, Antônio Isidro da; CAMPOS, Natália Gomes. Autonomia para gestão estratégica de pessoas no setor público federal: perspectivas de análise e agenda de pesquisa. **Revista de Administração Pública**, v. 47, n. 6, p. 1451-1475, 2013. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/13982/12869>>. Acesso em: 29 jun 2019.

FRANÇA, Ana Cristina Limongi. **Práticas de Recursos Humanos – PRH** : conceitos, ferramentas e procedimentos. 1. ed. – 9. ed. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2013.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, v.14, n. 28, 139 -152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2019

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p.373-384, jul. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/elber/Downloads/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20qualidade%20do%20desenvolvimento%20profissional%20docente%20(1).pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\_como\_elaborar\_projeto\_de\_pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em:<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 maio/jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n. 129, p.285-303, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 29 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)> Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2018**: principais resultados. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf)> Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2007-2018**. Brasília: INEP, 2019c. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 28 fev. 2020.

KEIL, Ivete Manetzeder. Do capitalismo industrial ao pós-industrial: reflexões sobre trabalho e educação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 15-21, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5681>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; TEIXEIRA, Tatiana Cardoso; SANTINELLI, Fernanda. **Carreira Docente, Avaliação de Desempenho e Progressão Horizontal: um**

**Estudo em Sete Universidades Federais do Sul-Sudeste de Minas Gerais.** In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 3.,2011, João Pessoa. Anais...**GPR2011**. João Pessoa: 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/elber/Downloads/EnGPR193%20(2).pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MACEDO, Arthur Roquete de et al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

MALHEIROS, Bruno Taranto; ROCHA, Ana Raquel Coelho. **Avaliação e gestão de desempenho**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 24. ed. São Paulo: Malheiros,1999.

MELLO, Celso Antônio bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**.11. ed. São Paulo: Malheiros, 1999. 720p.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019 [s. l.]:

NOGUEIRA, Roberto Passos; SANTANA, José Paranaguá. Gestão de recursos humanos e reformas do setor público: tendências e pressupostos de uma nova abordagem. **Organização Pan-americana de Saúde**, 2001.

PARADELA, Victor Cláudio; COSTA, Débora Vargas Ferreira. Desafios e propostas para a implantação da gestão do desempenho nas organizações. In: PARADELA, Victor Cláudio; CASTRO, Maria Cristina Drumond e; KIRCHMAIR, Débora Magalhães (Org.). **Pessoas e Organizações**. Curitiba: CRV, 2019. Cap. 10. p. 189-219.

PIMENTEL, Thiago Duarte; PAULA, Sara Conceição. Desenvolvimento de um protocolo de avaliação do desempenho de recursos humanos em instituições de ensino superior/IES: notas para a gestão acadêmica a partir do caso do curso de Turismo/UFJF – Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 243-265, maio 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3193/319331138012.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2019.

REZENDE, Raquel Fernandes; REZENDE, Vera Lucia Ferreira Motta. **O Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora, a contribuição de um projeto moderno para uma cidade contemporânea**. Docomomo Brasil. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://docomomo.org.br/wp-content/uploads/2016/01/139.pdf>>.Acessoem: 31 ago. 2019.

RIBEIRO, Antônio de Lima. **Gestão de Pessoas**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. Vínculos com a Carreira e Produção Acadêmica. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 6, art. 2, pp. 1011-1030, nov./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n6/v14n6a03.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Harpercollins, 2018. 96 p.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Campinas, p. 28-43, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. Demanda e políticas públicas para o Ensino superior nos BRICS. **Caderno CRH**. Salvador v. 28, n. 74, p. 267-289, maio/ago. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200267&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792015000200267&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 31 ago. 2019.

SENDESKI, Guilherme Junior. **Avaliação de desempenho dos servidores da UFFS campus Chapecó: uma análise das práticas, possibilidades e limitações**. 2017. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1096/1/SENDESKI.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 741-757, nov. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00741.pdf>>. Acesso em 29 set. 2019.

SILVA, Jorge Henrique Oliveira da. **Teoria da Norma Jurídica e Técnica Legislativa: a imperatividade da Lei Complementar nº 95, de 1998, e o controle de juridicidade das normas**. 2016. 80 f. Monografia (Especialização) - Curso de Direito Legislativo, Instituto Legislativo Brasileiro, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535901/TCC\\_Jorge%20Henrique.pdf?squence=1](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535901/TCC_Jorge%20Henrique.pdf?squence=1)>. Acesso em: 18 ago. 2019.

TACHIZAWA, Takeshy; FERREIRA, Victor Cláudio Paradela; FORTUNA, Antônio Alfredo Mello. **Gestão com pessoas: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 312 p.

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). **Apresentação**. Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>>. Acesso em 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Carta de serviços. Imagem Institucional**. Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cartadeservicos/pro-reitorias-e-diretorias/imagem-institucional/>. Acesso em: 02 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Centro de Educação a Distância**. Juiz de Fora, 2019a. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Campus GV**. Juiz de Fora, 2019b. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/gv/sobre/campus-gv/>>. Acesso em: 13 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Comissão Permanente de Pessoal Docente.** Juiz de Fora, 2019c. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cppd/sobre/historico/>>. Acesso em: 17 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 61, de 16 de março de 1989 (Redação Final). **Fixa normas para a Progressão Funcional do Pessoal das carreiras do Magistério Superior e de 1º e 2º Graus.** Juiz de Fora, 1989. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2009/03/cepe6188.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 13, de 06 de dezembro de 1999. **Aprova Regimento Geral da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 1999. Disponível em: <[https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2019/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_aprovada-e-Regimentogeral-UFJF.pdf](https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2019/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o_aprovada-e-Regimentogeral-UFJF.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 15, de 25 de outubro de 2007. **Aprova adesão da UFJF ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e o Plano de Expansão e Reestruturação da UFJF.** Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2018/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-15-2007.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 1, de 16 de fevereiro de 2012. **Aprova a criação de um Campus Avançado da UFJF, na cidade de Governador Valadares-MG.** Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-01.2012.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 5, de 6 de junho de 2014. **Aprova as normas para promoção à Classe E, com denominação de Professor Titular da Carreira do Magistério Superior, e para acesso à Classe de Titular da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2009/03/05.2014.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 3, de 2 de março de 2015. **Cria Grupo de Trabalho para implantar a Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD na Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-03.2015.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 13, de 27 de abril de 2015. **Aprova as normas para avaliação das atividades acadêmicas da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2015a. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu/resolucoes/consulta-as-resolucoes/2015-2/>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 25, de 01 de setembro de 2015. **Aprova o Regimento da Comissão Permanente de Pessoal Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2015b. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/publicacoes/resolucoes-ufjf/>>. Acesso em: 11 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 35, de 17 de novembro de 2015. **Aprova o Regimento Interno do Campus Avançado de Governador Valadares – MG, e dá outras providências.** Juiz de Fora, 2015c. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-35.2015-CONSU.-Regimento-GV-VF1-2.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 25, de 19 de junho de 2017. **Altera e consolida a estrutura organizacional da Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sei/files/2018/10/03-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CONSU-UFJF-n%C2%BA-25-2017-Fixa-o-Organograma-da-Reitoria-da-UFJF.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 64, de 11 de dezembro de 2017. **Altera e consolida a estrutura organizacional da Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2017a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sei/files/2018/10/03-Resolu%C3%A7%C3%A3o-CONSU-UFJF-n%C2%BA-25-2017-Fixa-o-Organograma-da-Reitoria-da-UFJF.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 3, de 2 de fevereiro de 2018. **Altera a Resolução 25/2017, que altera e consolida a estrutura organizacional da Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <[https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2018/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_03.2018\\_CONSU\\_Altera%C3%A7%C3%A3o-Resolu%C3%A7%C3%A3o-25.2017-Organograma.pdf](https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2018/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o_03.2018_CONSU_Altera%C3%A7%C3%A3o-Resolu%C3%A7%C3%A3o-25.2017-Organograma.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior. Resolução nº 7, de 25 de fevereiro de 2019. **Altera a Resolução 25/2017, que altera e consolida a estrutura organizacional da Reitoria da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2019d. Disponível em: <[https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-07.2019\\_Consumo-UFJF-Valida%C3%A7%C3%A3o-Nova-Estrutura-PROGEPE.pdf](https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-07.2019_Consumo-UFJF-Valida%C3%A7%C3%A3o-Nova-Estrutura-PROGEPE.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Reitor. Portaria nº 198, de 26 de abril de 2007. **Dispõe sobre a progressão funcional de professores para a Classe de Professor Associado, especifica as atividades a serem objeto de avaliação de desempenho, define os parâmetros específicos para essa avaliação, institui a Banca Examinadora, e dá outras providências.** Juiz de Fora, 2007a. Disponível em: [file:///C:/Users/elber/Desktop/Portaria-198\\_2007-n.pdf](file:///C:/Users/elber/Desktop/Portaria-198_2007-n.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Reitor. Portaria nº 25, de 04 de janeiro de 2019. **Cria o Núcleo de Planejamento, Assessoria e Assistência (NUPLA) da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE) da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Juiz de Fora, 2019e. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/progepe/files/2019/07/PORTARIA-25-DE-4-DE-01-DE-2019.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **História.** Juiz de Fora, 2019f. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/%20historia/>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto de Ciências Exatas. Resolução nº 2, de 08 de dezembro de 2016. **Normatiza a elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Individual de Trabalho e do Relatório Individual de Trabalho dos docentes do Instituto de Ciências Exatas da UFJF.** Juiz de Fora, 2019g. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ice/files/2017/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-02-2016-PIT-final.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Mestrado e Doutorado.** Juiz de Fora, 2019h. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/posgraduacao/strictosensu/>>. Acesso em: 13 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Passo a Passo do Requerimento de Progressão/Promoção Docente.** Juiz de Fora, 2019i. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sei/files/2018/09/Passo-a-Passo-Progress%C3%A3o-Promo%C3%A7%C3%A3o-Docente2.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020.** Juiz de Fora, 2015d. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/legislacao/plano-de-desenvolvimento-institucional/>> Acesso em: 01 maio 2019.

\_\_\_\_\_. **Portal da Transparência.** Juiz de Fora, 2019j. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/transparencia/inicial/estrutura-organizacional/>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pós-graduação *lato sensu*.** Juiz de Fora, 2019k. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/latosensu/>>. Acesso em: 13 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. PROGEPE.** Juiz de Fora, 2019l. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/progepe/inicial/progepe/>>. Acesso em: 12 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Progressão, promoção e retribuição docentes.** Juiz de Fora, 2019m. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/progepe/formularios/progressoes-2/progressoes/>>. Acesso em: 24 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Autoavaliação Institucional.** Juiz de Fora, 2019n. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cpa/files/2011/10/RAAI-2018-CPA-UFJF1.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início do fim.** Porto Alegre: Penso, 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/usu%C3%A1rio/Downloads/Amostra.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Formas de avaliação de desempenho nos departamentos da UFJF

Quadro 19 - Departamentos do Instituto de Artes e Design (IAD)

IAD		
Departamentos (2)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	43	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião, onde os membros do departamento discutem até um consenso. O chefe de departamento manifestou o desejo de parâmetros gerais para a UFJF.
Nº 2	15	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião, onde os membros do departamento discutem até um consenso

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e dos dados de UFJF (2019j).

Quadro 20 - Departamentos do Instituto de Ciências Biológicas (ICB)

ICB		
Departamentos (10)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	11	Com base no relatório de atividades, o chefe de departamento verifica se as atividades mencionadas foram efetivamente realizadas pelo docente, solicitando ajustes, se necessário. Como o Departamento tem a graduação como sua principal finalidade, não são cobradas atividades de pesquisa. Para professores com carga horária de 20 horas semanais são exigidas atividades de ensino, monitoria e treinamento. Para o professor DE, além dessas, são cobradas atividades de extensão e de gestão.
Nº 2	16	Na reunião de departamento é avaliado se os RITs do período avaliado são satisfatórios. É feita votação para a aprovação da avaliação de desempenho e consequente progressão. Todos são DE e deles são exigidas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
Nº 3	11	É definido um relator que analisa o processo, revisando as atividades descritas com o currículo <i>lattes</i> . Além disso, são verificados os últimos quatro RITs (semestrais) apresentados.
Nº 4	11	Todos os docentes são DE e têm carga horária completa no PIT, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Uma vez aprovados nos RITs, considera-se que atenderam às expectativas para aprovação da avaliação de desempenho e da progressão e promoção funcional.
Nº 5	8	A aprovação da avaliação de desempenho é feita <i>ad referendum</i> pelo chefe de departamento. Após, o processo é submetido ao departamento.
Nº 6	10	A aprovação da progressão ou promoção é feita em reunião departamental, depois de aprovados os RITs, apresentados semestralmente, do respectivo período. Quando o professor está no período de estágio probatório, as aprovações de suas atividades também são utilizadas como critério. Para aprovação das avaliações de desempenho é utilizado como critério a coerência das atividades realizadas, sendo que as mesmas não são quantificadas. Os professores têm liberdade para atuarem dentre as atividades do tripé ensino-pesquisa e extensão.
Nº 7	9	O departamento observa basicamente se o professor atingiu o interstício de 24 meses da última progressão/promoção.
Nº 8	15	São avaliadas as atividades de ensino, pesquisa e extensão e o relatório é aprovado em reunião.
Nº 9	18	Na reunião de departamento, o chefe faz a leitura do relatório de atividades e dá o parecer. A apreciação é objetiva, mas com critérios qualitativos tão-somente, já que critérios quantitativos não estão definidos. O chefe de departamento entende que falta clareza, critérios quantitativos e que a avaliação deve ser feita por comissão. O uso de critérios unicamente qualitativos deixa margem à subjetividade da avaliação e não há para reprovar. A definição desses critérios é um papel institucional.
Nº 10	14	A avaliação de desempenho tem como base o PIT e RIT, feitos semestralmente. Caso exista um período sem avaliação, a avaliação das atividades desse período é feita em reunião.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 21 - Departamentos do Instituto de Ciências Econômicas (ICE)

ICE		
Departamentos (5)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	47	Existe uma Comissão que avalia os RITs possuindo critérios quanto ao número limite de horas que devem ser destinadas para cada atividade. São exigidas atividades de ensino e pesquisa ou extensão. O desempenho é aprovado em reunião departamental, observando para tanto, a aprovação nos RITs respectivos. Caso haja um período ainda a ser avaliado, o mesmo é analisado em reunião. Apesar de não haver uma normativa, existe um entendimento que se houver reprovação em alguns dos RITs, não será possível a aprovação na avaliação de desempenho para fins de progressão ou promoção.
Nº 2	18	O Departamento segue a Resolução nº 2/2016 do ICE, que dispõe sobre o PIT e RIT, apresentados anualmente. A Comissão Permanente de Avaliação Docente (CPPA), composta por três membros, recebe os PITs e RITs, emitindo um parecer consultivo para o Conselho Departamental para aprovação dos mesmos. O departamento possui uma resolução, amparada na Resolução do ICE, que estabelece uma tabela de pontuação para cada atividade nos eixos ensino, pesquisa, extensão e gestão.
Nº 3	39	O relatório de atividades, acompanhado dos comprovantes de atividades, é avaliado pela Comissão de Administração do Departamento, criada no início de 2019 e formada por 6 professores. Depois do parecer da comissão, a avaliação de desempenho e a conseqüente progressão funcional são submetidas ao departamento para avaliação. No momento, estão sendo definidas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e suas respectivas pontuações.
Nº 4	42	A avaliação de desempenho é submetida à votação secreta pelos membros do departamento, sendo que a aprovação se dá por maioria dos votos. Existe uma regulamentação do ICE que diz que a partir da aprovação dos dois últimos RITs (pela Comissão Permanente de Avaliação Docente - CPAD), o professor teria condições de ser aprovado na progressão funcional. No entanto, a norma não é aplicada no departamento, assim como a aprovação feita pela CPAD também não é utilizada para aprovação da avaliação de desempenho para fins de progressão/promoção. O departamento adota o entendimento de que o relatório de atividades para fins de progressão ou promoção não deve ser confundido com o relatório de atividades anuais (RIT), já que os períodos avaliados dificilmente serão coincidentes.
Nº 5	37	A avaliação de desempenho é submetida à votação em reunião de departamento. Verificam-se os PITs e os RITs do período analisado, mas eles não determinam o resultado da aprovação, pois considera-se mais o cumprimento do interstício.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 22 - Departamentos do Instituto de Ciências Humanas (ICH)

ICH		
Departamentos (7)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	17	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião de departamento, não havendo problema em relação à produtividade, já que todos atuam na pós-graduação.
Nº 2	24	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião de departamento, não havendo dificuldade na aprovação, já que todos têm boa produtividade.
Nº 3	14	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião, não havendo problema em relação à produtividade.
Nº 4	22	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião. É destacado um relator para conduzir a reunião e emitir um parecer. Durante o processo o professor avaliado se ausenta da reunião.
Nº 5	23	É eleita uma comissão para elaborar um parecer, após a avaliação de desempenho é submetida ao departamento para aprovação.
Nº 6	20	O professor interessado apresenta o relatório de atividades em reunião de departamento, onde o mesmo é discutido. Após, é escolhido um relator que emite um parecer das atividades desenvolvidas no interstício. Não há critérios determinados para a avaliação. O centro acadêmico do curso participa das reuniões de departamento.
Nº 7	17	Em reunião de departamento, é indicado um relator que lê o relatório de atividades e faz as considerações sobre a avaliação de desempenho, através de um pequeno parecer. Após, o departamento se manifesta e aprova, se favorável.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 23 - Departamentos da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis

Faculdade de Administração e Ciências Contábeis		
Departamentos (2)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	22	O relatório de atividades é enviado antecipadamente aos membros do Departamento e depois encaminhado para discussão e aprovação em Assembleia Departamental.
Nº 2	18	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 24 - Departamentos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo		
Departamentos (2)	Nº de professores	Forma de Avaliação de desempenho
Nº 1	12	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião. É destacado um relator para conduzir a reunião e emitir um parecer. A decisão se dá por votação aberta. Não há determinação de critérios para aprovação.
Nº 2	14	O departamento exige atividades em pesquisa e extensão, para doutores, e pesquisa ou extensão, para mestres, além do ensino. Existe uma comissão de avaliação que faz um parecer antes da submissão ao departamento para aprovação. Caso o professor não apresente as atividades nas áreas exigidas, ele obtém a progressão, mas recebe uma advertência. Na próxima avaliação, caso a situação persista, o professor não será aprovado.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 25 - Departamentos da Faculdade de Comunicação

Faculdade de Comunicação		
Departamentos (3)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	11	A avaliação e a aprovação do relatório são feitas em reunião.
Nº 2	10	As atividades são conferidas e a avaliação de desempenho é discutida e aprovada em reunião.
Nº 3	12	A avaliação e a aprovação do relatório são feitas em reunião.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 26 - Departamentos da Faculdade de Direito

Faculdade de Direito		
Departamentos (3)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	15	O relatório de atividades é analisado e aprovado em departamento. A aprovação do RIT é utilizada para guiar os trabalhos de aprovação da progressão. O departamento orienta que os professores atuem em outros eixos, além do ensino. No entanto, o departamento conta com dois professores que só atuam no ensino. Apesar disso, como não há regras claras, o departamento não reprova os pedidos de progressão/promoção desses professores.
Nº 2	17	As atividades são conferidas e a avaliação de desempenho é discutida e aprovada em reunião.
Nº 3	14	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 27 - Departamento da Faculdade de Economia

Faculdade de Economia		
Departamentos (1)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	25	A resolução do departamento sobre o PIT e o RIT, orientando as atividades dos professores, acaba sendo um referencial para que o relatório de atividades cumpridas no RIT seja considerado suficiente para a progressão. Todos os professores exercem atividades em outro eixo, além do ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 28 - Departamento da Faculdade de Educação

Faculdade de Educação		
Departamento (1)	Nº de professores	Forma de Avaliação de desempenho
Nº 1	64	São exigidas atividades nos eixos de ensino, pesquisa e extensão para aprovação do desempenho acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 29 - Departamento da Faculdade de Educação Física

Faculdade de Educação Física		
Departamento (3)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	11	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 2	11	A análise do RIT é considerada para aprovação pelo departamento do relatório de atividades relativo ao processo de progressão/promoção.
Nº 3	5	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 30 - Departamentos da Faculdade de Enfermagem

Faculdade de Enfermagem		
Departamentos (3)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	15	Todos os professores do departamento têm atividades em outro eixo, além do ensino, não havendo, portanto, dificuldade no processo de aprovação pelo departamento.
Nº 2	13	Todos os professores do departamento têm atividades em outro eixo, além do ensino, não havendo, portanto, dificuldade no processo de aprovação pelo departamento.
Nº 3	15	Para progressão, o relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. Para promoção, é eleita uma comissão para analisar e emitir um parecer para posterior submissão ao departamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 31 - Departamentos da Faculdade de Engenharia

Faculdade de Engenharia		
Departamentos (8)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	22	São exigidas atividades em pesquisa, além do ensino, para aprovação pelo departamento.
Nº 2	10	São exigidas atividades no eixo de pesquisa ou extensão, além do eixo de ensino, mesmo para professores que têm atividades de gestão.
Nº 3	33	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 4	7	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 5	14	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 6	23	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. O chefe de departamento entende que deve haver critérios para aprovação.
Nº 7	9	É definido um relator que avalia o processo e emite um parecer em reunião para posterior análise e aprovação pelo departamento. Todos têm atividades em outro eixo, além do ensino.
Nº 8	14	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 32 - Departamento da Faculdade de Farmácia

Faculdade de Farmácia		
Departamentos (1)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	29	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 33 - Departamentos da Faculdade de Fisioterapia

Faculdade de Fisioterapia		
Departamentos (3)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	6	As atividades descritas nos eixos Ensino, Produção Intelectual, Extensão, Administração e Representação pela Portaria nº 198/2007 do Gabinete do Reitor, que dispõe sobre a promoção para Associado, são utilizadas como parâmetro para aprovação do desempenho pelo departamento, no entanto, as mesmas não são pontuadas.
Nº 2	6	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 3	7	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. O PIT orienta as atividades dos professores e acaba sendo um referencial para que o relatório de atividades para progressão ou promoção seja considerado suficiente. Todos os professores exercem atividades em outro eixo, além do ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 34 - Departamentos da Faculdade de Letras

Faculdade de Letras		
Departamentos (2)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	34	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 2	28	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. É constituída uma comissão de três membros para analisar e emitir parecer nos casos de promoção. O departamento exige a produção em dois eixos: ensino e pesquisa ou extensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e de dados de UFJF (2019j).

Quadro 35 - Departamentos da Faculdade de Medicina

Faculdade de Medicina		
Departamentos (7)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	40	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. Alguns professores em regime de 20 horas podem ter, eventualmente, atividades somente no eixo de ensino.
Nº 2	49	Uma comissão analisa e emite um parecer para submeter, posteriormente, à avaliação e à aprovação pelo departamento. São observados o PIT e o RIT.
Nº 3	19	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 4	12	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 5	6	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. São considerados também aspectos como a avaliação discente. Professores com carga horária de 20 horas se dedicam mais ao ensino.
Nº 5	22	A Comissão de Avaliação de Desempenho (CAD) analisa e emite um parecer para submeter à avaliação e à aprovação pelo departamento. As atividades descritas nos eixos Ensino, Produção Intelectual, Extensão, Administração e Representação pela Portaria nº 198/2007 do Gabinete do Reitor, que dispõe sobre a promoção para Associado, são utilizadas como parâmetro para aprovação do desempenho pelo departamento, no entanto, as mesmas não são pontuadas.
Nº 6	17	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. São considerados também aspectos como a avaliação discente e a presença em reunião dos departamentos. O Chefe de departamento destaca a necessidade de parâmetros uniformes.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e dos dados de UFJF (2019j)

Quadro 36 - Departamentos da Faculdade de Odontologia

Faculdade de Odontologia		
Departamentos (3)	Nº de professores	Forma de Avaliação de desempenho
Nº 1	20	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. É constituída uma comissão de três membros para analisar e emitir parecer nos casos de promoção. O departamento exige a produção em pelo menos três eixos, incluída a gestão.
Nº 2	18	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 3	10	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e dos dados de UFJF (2019j)

Quadro 37 - Departamentos da Faculdade de Serviço Social

Faculdade de Serviço Social		
Departamentos (2)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	9	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião interdepartamental. Existe um documento interno que divide as atividades dentro dos eixos sem quantificá-las.
Nº 2	12	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião interdepartamental. Existe um documento interno que divide as atividades dentro dos eixos sem quantificá-las.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e dos dados de UFJF (2019j)

Quadro 38 - Departamentos do Instituto de Ciências da Vida (ICV) – campus GV

ICV – <i>campus</i> GV		
Departamentos (7)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	37	O relatório de atividades é encaminhado à chefia de departamento que analisa e encaminha para reunião departamental, onde é discutido e aprovado por votação aberta. O professor avaliado participa de todo o processo. A avaliação discente é um dos critérios utilizados. O professor deve apresentar atividades nos eixos de ensino, além de pesquisa ou extensão. O eixo da gestão se manifesta na participação dos professores em comissões.
Nº 2	16	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. É determinado um relator para emitir um parecer prévio em reunião, onde há votação aberta. O professor avaliado participa da reunião. São exigidas atividades de ensino e gestão (principalmente participações em comissões). Além disso, o professor deve apresentar atividades nos eixos de extensão ou pesquisa. O chefe de departamento salientou que a ausência de critérios normatizados é um problema para a avaliação, pois sem eles não há como saber o quanto e o que deve ser considerado satisfatório para a aprovação da avaliação de desempenho.
Nº 3	22	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento.
Nº 4	16	O chefe de departamento faz uma análise prévia do relatório de atividades. A avaliação de desempenho é analisada e aprovada em reunião de departamento por meio de votação aberta. Como o departamento não exige o RIT, é utilizado o PIT como parâmetro para avaliação.
Nº 5	27	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. Não há diferença entre professores com carga horária semanal de 40h DE, 40h e 20h para efeito de avaliação de desempenho.
Nº 6	12	O relatório de atividades é analisado pelo chefe de departamento e aprovado em reunião de departamento. Como não há critérios, não é feita uma discussão sobre a avaliação e a aprovação é automática. O chefe de departamento destacou a necessidade de parâmetros uniformes.
Nº 7	31	A avaliação e aprovação do relatório são feitas em reunião. É destacado um relator para conduzir a reunião e emitir um parecer. A decisão se dá por votação aberta.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e dos dados de UFJF (2019j)

Quadro 39 - Departamentos do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) – campus GV

ICSA – <i>campus GV</i>		
Departamentos (4)	Nº de professores	Forma de avaliação do desempenho
Nº 1	17	O relatório de atividades é enviado antecipadamente aos membros do departamento e depois é discutido até um consenso na Assembleia Departamental.
Nº 2	9	O relatório de atividades é analisado e aprovado em reunião de departamento. É determinado um relator (obedecendo-se a uma ordem nominal) para emitir um parecer prévio em reunião, onde há votação aberta. O professor avaliado participa da reunião.
Nº 3	29	O relatório de atividades é enviado antecipadamente aos membros do departamento e depois é discutido em reunião de departamento, onde há votação aberta. O professor avaliado participa da reunião.
Nº 4	23	O relatório de atividades é analisado previamente pelo chefe de departamento e enviado antecipadamente aos membros do departamento. Depois é discutido em reunião de departamento, onde há votação aberta. O professor avaliado pode ou não participar da reunião. O chefe de departamento avalia que há necessidade de parâmetros objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir da pesquisa realizada e dos dados de UFJF (2019j)

## **APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista semiestruturada para chefes de departamento da UFJF**

Prezado professor,

esta entrevista é parte da minha pesquisa de dissertação do *Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora*, cujo tema é avaliação do desempenho dos professores da Carreira do Magistério Superior da UFJF, para fins de progressão e de promoção funcional, excetuadas as promoções para Classe D, com denominação de Professor Associado e para a Classe E, com denominação de Professor Titular que têm regulamentação interna e procedimentos próprios. Através de um levantamento, de caráter exploratório, verificou-se que as avaliações de desempenho não possuem um padrão unificado na Instituição, em virtude da competência atribuída a cada departamento de constituir e aplicar seus próprios procedimentos e critérios. Por isso, como objetivo da pesquisa pretende-se analisar como ocorre a avaliação de desempenho nos diversos departamentos da UFJF e as possíveis dificuldades/problemas encontrados. Dessa forma, ao final, serão feitas propostas de intervenção voltadas à estruturação do processo de avaliação de desempenho, no intuito de aprimorá-lo e padronizá-lo a partir de parâmetros predefinidos, as quais poderão ser incorporadas pela PROGEPE.

Sua participação é voluntária e muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e esclareço que nenhuma fala dos entrevistados será identificada na dissertação. Fique à vontade para expressar sua opinião de forma franca. Muito obrigada por sua contribuição neste estudo.

### **Primeira parte: identificar o perfil do entrevistado**

1. Há quanto tempo o senhor é professor da UFJF e há quanto tempo é chefe de departamento?

### **Segunda parte: analisar como ocorre a avaliação de desempenho**

2. Poderia descrever como é o trâmite processual da avaliação de desempenho até a decisão no âmbito do departamento em que atua?

3. Quais são os critérios utilizados pelo departamento para a avaliação do desempenho do professor?

4. O quanto você considera que os critérios da avaliação de desempenho são claros para os avaliados? Por quê? (conforme a resposta) Quais aspectos não estão claros?

5. O quanto você considera que os critérios da avaliação de desempenho são adequados? Por quê?
6. O quanto você considera que esteja claro qual é o padrão mínimo para aprovação na avaliação de desempenho no departamento?
7. O departamento dá algum retorno sobre a avaliação de desempenho ao professor? Como?

**Terceira parte: identificar e analisar possíveis dificuldades/problemas do processo – distorções da avaliação de desempenho**

Para as perguntas seguintes, identifique se a situação descrita, na sua percepção, ocorre com frequência, ocorre em alguns casos, ou não ocorre, de acordo com a realidade do departamento em que está lotado, justificando suas respostas.

8. Características pessoais do avaliado que não tenham relação direta com o desempenho, como ser rápido ou ser simpático, assim como amizades com o avaliador, interferem na avaliação de desempenho (OBSTÁCULOS INTERPESSOAIS)

- Ocorre com frequência
- Ocorre em alguns casos
- Não ocorre

9. Os avaliadores restringem-se aos últimos acontecimentos, esquecendo-se de fatos significativos que possam ter ocorrido durante todo o espaço de tempo ao qual se refere a avaliação (RECENTICIDADE)

- Ocorre com frequência
- Ocorre em alguns casos
- Não ocorre

10. Os critérios de avaliação variam para mais ou menos rígidos, conforme a gestão departamental (DIFERENTES GRAUS DE RIGOR)

- Ocorre com frequência
- Ocorre em alguns casos
- Não ocorre

11. O resultado da avaliação é sempre favorável, apesar de os avaliados apresentarem níveis de desempenhos diferentes (LENIÊNCIA)

- Ocorre com frequência
- Ocorre em alguns casos
- Não ocorre

12. Preocupações, como manter uma boa imagem no departamento, influenciam na decisão da avaliação de desempenho. (OBSTÁCULOS POLÍTICOS)

- Ocorre com frequência
- Ocorre em alguns casos
- Não ocorre

13. De acordo com vários estudos, a avaliação de desempenho pode gerar desconforto para os avaliados e os avaliadores. O quanto você considera que esse desconforto está presente no seu departamento?

14. O quanto você considera que há, no departamento, uma cultura de resistência à avaliação de desempenho?

**Quarta parte: identificar soluções para padronização do processo**

15. Como você acha que deve ser a avaliação de desempenho? Devem ser adotados critérios unificados na UFJF ou você acredita que os critérios devem ser departamentais? Por quê?

16. Quais critérios você considera mais importantes para a avaliação de desempenho dos professores do Magistério Superior?

17. Gostaria de fazer mais alguma consideração sobre o processo de avaliação de desempenho ou de sugerir alguma proposta para aprimoramento do mesmo?

**ANEXOS**

**ANEXO A – Anexo III da LEI nº 12.772/2012**

ANEXO III  
(Redação dada pela Lei nº 13.325, de 2016)

VALORES DO VENCIMENTO BÁSICO DO PLANO DE CARREIRAS E CARGOS DE MAGISTÉRIO FEDERAL

a) Efeitos financeiros a partir de 1º de março de 2015

Tabela I - Carreira de Magistério Superior

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
E	Titular	1	3.019,13	4.355,79	6.684,00
D	Associado	4	2.900,70	4.206,37	6.454,52
		3	2.842,65	4.133,87	6.342,60
		2	2.785,73	4.063,45	6.232,15
		1	2.729,93	4.055,87	6.222,60
C	Adjunto	4	2.491,01	3.561,24	5.104,69
		3	2.466,35	3.526,47	5.054,15
		2	2.441,93	3.442,05	5.004,11
		1	2.347,75	3.277,97	4.954,56
B	Assistente	2	2.197,96	3.162,10	4.504,15
		1	2.176,19	3.067,48	4.459,55
A	Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2	2.060,86	2.907,08	4.054,14
		1	2.018,77	2.814,01	4.014,00

Tabela II - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.019,13	4.355,79	6.684,00

Tabela III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
		REGIME DE TRABALHO		
		20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Titular	1	3.019,13	4.355,79	6.684,00
D IV	4	2.900,70	4.206,37	6.454,52
	3	2.842,65	4.133,87	6.342,60
	2	2.785,73	4.063,45	6.232,15
	1	2.729,93	4.055,87	6.222,60
D III	4	2.491,01	3.561,24	5.104,69
	3	2.466,35	3.526,47	5.054,15
	2	2.441,93	3.442,05	5.004,11
	1	2.347,75	3.277,97	4.954,56
D II	2	2.197,96	3.162,10	4.504,15
	1	2.176,19	3.067,48	4.459,55
D I	2	2.060,86	2.907,08	4.054,14
	1	2.018,77	2.814,01	4.014,00

Tabela IV - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.019,13	4.355,79	6.684,00

b) Efeitos financeiros a partir de 1º de agosto de 2016

Tabela I - Carreira de Magistério Superior

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
E	Titular	1	3.185,18	4.595,36	7.051,62
D	Associado	4	3.060,24	4.437,72	6.809,52
		3	2.999,00	4.361,23	6.691,44
		2	2.938,95	4.286,94	6.574,92
		1	2.880,08	4.278,94	6.564,84
C	Adjunto	4	2.628,02	3.757,11	5.385,45
		3	2.602,00	3.720,43	5.332,13
		2	2.576,24	3.631,36	5.279,34
		1	2.476,88	3.458,26	5.227,06
B	Assistente	2	2.318,85	3.336,02	4.751,88
		1	2.295,88	3.236,19	4.704,83
A	Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2	2.174,21	3.066,97	4.277,12
		1	2.129,80	2.968,78	4.234,77

Tabela II - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.185,18	4.595,36	7.051,62

Tabela III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
		REGIME DE TRABALHO		
		20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Titular	1	3.185,18	4.595,36	7.051,62
D IV	4	3.060,24	4.437,72	6.809,52
	3	2.999,00	4.361,23	6.691,44
	2	2.938,95	4.286,94	6.574,92
	1	2.880,08	4.278,94	6.564,84
D III	4	2.628,02	3.757,11	5.385,45
	3	2.602,00	3.720,43	5.332,13
	2	2.576,24	3.631,36	5.279,34
	1	2.476,88	3.458,26	5.227,06
D II	2	2.318,85	3.336,02	4.751,88
	1	2.295,88	3.236,19	4.704,83
D I	2	2.174,21	3.066,97	4.277,12
	1	2.129,80	2.968,78	4.234,77

Tabela IV - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.185,18	4.595,36	7.051,62

c) Efeitos financeiros a partir de 1º de janeiro de 2017

Tabela I - Carreira de Magistério Superior

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
E	Titular	1	3.344,44	4.825,13	7.404,20
D	Associado	4	3.213,25	4.659,61	7.149,99
		3	3.148,95	4.579,29	7.026,02
		2	3.085,89	4.501,29	6.903,66
		1	3.024,08	4.492,89	6.893,09
C	Adjunto	4	2.759,42	3.944,96	5.654,72
		3	2.732,10	3.906,45	5.598,73
		2	2.705,05	3.812,93	5.543,30
		1	2.600,72	3.631,17	5.488,41
B	Assistente	2	2.434,79	3.502,82	4.989,47
		1	2.410,67	3.398,00	4.940,07
A	Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2	2.282,92	3.220,32	4.490,97
		1	2.236,29	3.117,22	4.446,51

Tabela II - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.344,44	4.825,13	7.404,20

Tabela III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
		REGIME DE TRABALHO		
		20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Titular	1	3.344,44	4.825,13	7.404,20
D IV	4	3.213,25	4.659,61	7.149,99
	3	3.148,95	4.579,29	7.026,02
	2	3.085,89	4.501,29	6.903,66
	1	3.024,08	4.492,89	6.893,09
D III	4	2.759,42	3.944,96	5.654,72
	3	2.732,10	3.906,45	5.598,73
	2	2.705,05	3.812,93	5.543,30
	1	2.600,72	3.631,17	5.488,41
D II	2	2.434,79	3.502,82	4.989,47
	1	2.410,67	3.398,00	4.940,07
D I	2	2.282,92	3.220,32	4.490,97
	1	2.236,29	3.117,22	4.446,51

Tabela IV - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.344,44	4.825,13	7.404,20

d) Efeitos financeiros a partir de 1º de agosto de 2017

Tabela I - Carreira de Magistério Superior

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
E	Titular	1	3.821,10	5.444,81	8.119,08
D	Associado	4	3.588,96	5.131,92	7.660,25
		3	3.490,45	5.000,47	7.466,31
		2	3.394,90	4.873,56	7.277,73
		1	3.302,25	4.795,93	7.167,78
C	Adjunto	4	2.868,57	4.070,51	5.827,73
		3	2.810,78	3.989,43	5.711,25
		2	2.754,69	3.873,81	5.598,19
		1	2.648,55	3.701,41	5.488,42
B	Assistente	2	2.490,24	3.549,08	5.060,42
		1	2.432,88	3.421,40	4.944,90
A	Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2	2.304,66	3.242,68	4.559,41
		1	2.236,30	3.121,76	4.455,22

Tabela II - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.821,10	5.444,81	8.119,08

Tabela III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
		REGIME DE TRABALHO		
		20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Titular	1	3.821,10	5.444,81	8.119,08
D IV	4	3.588,96	5.131,92	7.660,25
	3	3.490,45	5.000,47	7.466,31
	2	3.394,90	4.873,56	7.277,73
	1	3.302,25	4.795,93	7.167,78
D III	4	2.868,57	4.070,51	5.827,73
	3	2.810,78	3.989,43	5.711,25
	2	2.754,69	3.873,81	5.598,19
	1	2.648,55	3.701,41	5.488,42
D II	2	2.490,24	3.549,08	5.060,42
	1	2.432,88	3.421,40	4.944,90
D I	2	2.304,66	3.242,68	4.559,41
	1	2.236,30	3.121,76	4.455,22

Tabela IV - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	3.821,10	5.444,81	8.119,08

e) Efeitos financeiros a partir de 1º de agosto de 2018

Tabela I - Carreira de Magistério Superior

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
E	Titular	1	4.297,76	6.064,50	8.833,96
D	Associado	4	3.964,67	5.604,23	8.170,51
		3	3.831,94	5.421,65	7.906,60
		2	3.703,92	5.245,83	7.651,79
		1	3.580,42	5.098,98	7.442,47
C	Adjunto	4	2.977,72	4.196,06	6.000,73
		3	2.889,46	4.072,41	5.823,77
		2	2.804,34	3.934,69	5.653,08
		1	2.696,38	3.771,66	5.488,42
B	Assistente	2	2.545,70	3.595,35	5.131,36
		1	2.455,08	3.444,80	4.949,74
A	Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2	2.326,40	3.265,04	4.627,84
		1	2.236,31	3.126,31	4.463,93

Tabela II - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	4.297,76	6.064,50	8.833,96

Tabela III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
		REGIME DE TRABALHO		
		20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Titular	1	4.297,76	6.064,50	8.833,96
D IV	4	3.964,67	5.604,23	8.170,51
	3	3.831,94	5.421,65	7.906,60
	2	3.703,92	5.245,83	7.651,79
	1	3.580,42	5.098,98	7.442,47
D III	4	2.977,72	4.196,06	6.000,73
	3	2.889,46	4.072,41	5.823,77
	2	2.804,34	3.934,69	5.653,08
	1	2.696,38	3.771,66	5.488,42
D II	2	2.545,70	3.595,35	5.131,36
	1	2.455,08	3.444,80	4.949,74
D I	2	2.326,40	3.265,04	4.627,84
	1	2.236,31	3.126,31	4.463,93

Tabela IV - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	4.297,76	6.064,50	8.833,96

f) Efeitos financeiros a partir de 1º de agosto de 2019

Tabela I - Carreira de Magistério Superior

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
E	Titular	1	4.774,42	6.684,19	9.548,84
D	Associado	4	4.340,38	6.076,54	8.680,76
		3	4.173,44	5.842,82	8.346,89
		2	4.012,93	5.618,10	8.025,86
		1	3.858,58	5.402,02	7.717,17
C	Adjunto	4	3.086,87	4.321,61	6.173,73
		3	2.968,14	4.155,40	5.936,28
		2	2.853,98	3.995,58	5.707,96
		1	2.744,21	3.841,90	5.488,43
B	Assistente	2	2.601,15	3.641,61	5.202,30
		1	2.477,29	3.468,20	4.954,57
A	Adjunto-A – se Doutor Assistente-A – se Mestre Auxiliar – se Graduado ou Especialista	2	2.348,14	3.287,39	4.696,28
		1	2.236,32	3.130,85	4.472,64

Tabela II - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Magistério Superior

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	4.774,42	6.684,19	9.548,84

Tabela III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

CLASSE	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
		REGIME DE TRABALHO		
		20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Titular	1	4.774,42	6.684,19	9.548,84
D IV	4	4.340,38	6.076,54	8.680,76
	3	4.173,44	5.842,82	8.346,89
	2	4.012,93	5.618,10	8.025,86
	1	3.858,58	5.402,02	7.717,17
D III	4	3.086,87	4.321,61	6.173,73
	3	2.968,14	4.155,40	5.936,28
	2	2.853,98	3.995,58	5.707,96
	1	2.744,21	3.841,90	5.488,43
D II	2	2.601,15	3.641,61	5.202,30
	1	2.477,29	3.468,20	4.954,57
D I	2	2.348,14	3.287,39	4.696,28
	1	2.236,32	3.130,85	4.472,64

Tabela IV - Cargo Isolado de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO EM R\$		
	REGIME DE TRABALHO		
	20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
Único	4.774,42	6.684,19	9.548,84

## ANEXO B – Modelo de relatório de atividades (PROGEPE)



## PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS

**RELATÓRIO DE ATIVIDADES DOCENTES PARA FINS DE  
PROGRESSÃO/PROMOÇÃO POR AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

PROFESSOR			
DEPARTAMENTO			
TITULAÇÃO			
CLASSE/ NÍVEL		REGIME DE TRABALHO	

PERÍODO DE AVALIAÇÃO: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ A \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**1. Ensino**

a) Aulas presenciais e não presenciais

Semestre/Ano	Disciplina(s) Lecionada(s)	Carga Horária (semanal)

**OBS.:** QUANDO SE TRATAR DE PROMOÇÃO PARA D/ASSOCIADO/01 DEVERÁ SER INFORMADA A CARGA HORÁRIA SEMANAL, POR SEMESTRE

b) Orientação (trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação, atendimento a alunos e outras atividades da mesma natureza)

Categoria	Quantidade	Instituição de Fomento	Título do Projeto	Carga Horária (semanal)

c) Supervisão e orientação de Estagiários, Bolsistas e Residentes

Atividade	Carga Horária (semanal)

## 2. Publicação

Categoria	Título/ Data	Veículo	Entidade

## 3. Pesquisa

Produção e difusão científica, técnica, cultural e artística

Título do projeto/Período	Instituição de Fomento	Carga Horária (semanal)

## 4. Extensão

Título do projeto/Período	Instituição de Fomento	Carga Horária (semanal)

### 5. Capacitação

a) Participação em cursos ou estágios de aperfeiçoamento, especialização, atualização e treinamento, bem como obtenção de créditos ou títulos de pós-graduação *Stricto Sensu*

Tipo de capacitação/Período	Instituição/ Local	Afastamento	Carga Horária

b) Participação em Eventos (Congressos, simpósios, mesas-redondas, visitas técnicas e outras atividades de caráter científico)

Nome do evento/ Data	Instituição/ local	Carga Horária

### 6. Atividades Administrativas

a) Participação em Órgãos Colegiados da UFJF ou em outros órgãos pertinentes às atividades docentes.

Órgão/Instituição	Período

b) Exercício de funções de direção, coordenação, chefia, consultoria, assessoria ou assistência na UFJF ou em órgãos do MEC e outros previstos na legislação vigente.

Atividade/Período	Carga Horária

c) Participação em Comissões Examinadoras ou Avaliadoras e diretoria ou comissão em Associação Científica

Tipo de comissão/Data	Instituição

## 7. Outros

Atividade/Período	Carga Horária

**OBS: o chefe de departamento deve dar ciência neste Relatório de Atividades (no SEI);**

Modelo de relatório de atividades fornecido pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas para fins de progressão/promoção por avaliação de desempenho

**ANEXO C – Formulário de requerimento de progressão/promoção de docente da Carreira de Magistério Superior por Avaliação de Desempenho (PROGEPE)**

	<b>PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS</b> PROGRESSÃO / PROMOÇÃO DE DOCENTE DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR POR AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO
<p><b>ATENÇÃO:</b> Para darmos continuidade à análise do processo, solicitamos que ao encaminhá-lo <b>não o mantenha aberto</b> em sua Unidade.</p> <p><b>Documentação para Progressão/Promoção:</b></p> <p>- Relatório de atividades (modelo disponível em <a href="http://www.ufjf.br/progepe/formularios/progressoes-2/progressoes">http://www.ufjf.br/progepe/formularios/progressoes-2/progressoes</a>) do interstício de 24 meses de efetivo exercício, contado desde a última progressão/promoção, aprovado em reunião departamental, devendo constar a assinatura do requerente.</p> <p><b>Para o caso de Promoção para D/Associado/01 deverão ser anexados também os seguintes documentos:</b></p> <p>    Currículo Lattes atualizado; e</p> <p>    Cópia do Diploma de Doutor. Na impossibilidade de apresentação do diploma no ato do requerimento, poderá ser apresentada cópia da ata de defesa da tese, <i>sem qualquer tipo de ressalva</i>, <b>acompanhada da certidão/declaração</b> da coordenação do respectivo programa de pós-graduação, atestando que não há mais pendências e que o diploma está em processo de expedição.</p> <p>    Para titulação obtida no exterior não serão aceitos documentos provisórios, devendo o servidor apresentar o diploma estrangeiro juntamente com a respectiva revalidação.</p> <p><b>OBS.:</b> o servidor se compromete a apresentar, no prazo de 1 (um) ano, cópia do diploma de Doutorado, nos termos da Portaria SEI nº1311/2019 UFJF, sob pena das consequências legais advindas do descumprimento.</p> <p><b>ATENÇÃO:</b></p> <p>- Não anexar aos processos os comprovantes das atividades desenvolvidas;</p> <p>- Os requerimentos devem ser aprovados em Reunião Departamental antes do encaminhamento a PROGEPE, não cabendo decisões <i>ad referendum</i>;</p> <p>- Todos os servidores que durante o interstício tiverem cumprido parte das atividades em outro órgão/instituição, deverão apresentar relatórios de atividades distintos, com as aprovações respectivas e, em se tratando de redistribuição, inserir também ao processo cópia da portaria da última progressão.</p>	

<b>Requerente</b>	<b>Matrícula Siape</b>
<b>Email</b>	<b>Telefone</b>
<b>Unidade/Lotação</b>	<b>Processo nº</b>

PROGRESSÃO		PROMOÇÃO	
( ) A - AUXILIAR 1	<b>PARA:</b> A - AUXILIAR 2	( ) A - AUXILIAR 2	<b>PARA:</b> B ASSISTENTE 1
( ) A – ASSISTENTE A1	<b>PARA:</b> A - ASSISTENTE A2	( ) B - ASSISTENTE 2	<b>PARA:</b> C ADJUNTO 1
( ) A – ADJUNTO A1	<b>PARA:</b> A – ADJUNTO A2	( ) C - ADJUNTO 4	<b>PARA:</b> D ASSOCIADO 1
( ) B - ASSISTENTE 1	<b>PARA:</b> B- ASSISTENTE 2		
C - ADJUNTO 1 - ( ) 2 - ( ) 3 - ( )	<b>PARA:</b>		
D - ASSOCIADO 1 - ( ) 2 - ( ) 3 - ( )	<b>PARA:</b>		

**Ao Chefe de Departamento**

Requer progressão/promoção, conforme indicação acima, em face da conclusão do período de interstício previsto na legislação e de acordo com o Relatório de Atividades anexo.

Em / / Nome do Docente: