
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO 360º: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PROGRAMA DE
ENSINO INTEGRAL**

MAYARA LETÍCIA CALIXTO DOS SANTOS BARBOSA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2019

MAYARA LETÍCIA CALIXTO DOS SANTOS BARBOSA

**A AVALIAÇÃO 360º: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO
PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL**

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

B238a Barbosa, Mayara Letícia Calixto dos Santos
Avaliação 360º: percepções dos professores do Programa de
Ensino Integral / Mayara Letícia Calixto dos Santos Barbosa. --
Rio Claro, 2019
168 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Regiane Helena Bertagna

1. Programa de Ensino Integral. 2. Avaliação Docente. 3.
Avaliação 360 graus. 4. Gerencialismo. 5. Avaliação de
Desempenho. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **A avaliação 360º: Percepções dos professores do Programa de Ensino Integral**

AUTORA: MAYARA LETICIA CALIXTO DOS SANTOS BARBOSA

ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA

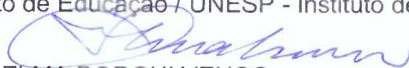
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. SELMA BORGHI VENCO
Faculdade de Educação / UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - SP

Rio Claro, 29 de agosto de 2019

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Selma e Júnior, por sempre me indicarem a direção quando eu tive dúvidas através do exemplo, do caráter e do amor.

Ao meu irmão, Matheus, pelo companheirismo de sempre e os bons conselhos em todas as horas.

Ao meu esposo, Paulo, pela paciência, incentivo, acompanhando todo o processo e todas as noites sem dormir.

Aos meus avós, Cleonice, Manoel, Idalina e Sylvio, que sempre nos ensinaram a perseguir nossos sonhos, acreditar que somos capazes de realizar qualquer coisa com dedicação e fé.

À Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, que com tanta paciência me acompanhou sempre de perto, orientando os meus passos e sendo a minha luz nos momentos de dúvida.

Às Profas. Dras. Raquel Fontes Borghi e Selma Borghi Venco, que, com suas críticas, questionamentos e sugestões durante o Exame Geral de Qualificação, muito contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE, que participaram deste trabalho, ao compartilharem seus conhecimentos durante as reuniões.

Aos funcionários da UNESP – Rio Claro, em especial aos que trabalham na biblioteca e na Seção Técnica de Pós-Graduação, que muito contribuíram com esta pesquisa.

Aos meus amigos, irmãos que a vida me deu, que acompanharam todo esse processo.

Aos professores, que continuam fazendo da educação um campo de batalha, que nunca desistem, que muitas vezes não são reconhecidos, trabalham cansados, mas continuam na linha de frente e que me motivam a continuar nessa profissão que transforma vidas.

A medida de amar é amar sem medida.
(SANTO AGOSTINHO)

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar as percepções dos professores que fazem parte do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI) e que participam da avaliação de desempenho que faz parte do PEI, denominada “Avaliação 360 graus”, colocando a educação e as relações desses profissionais sob a ótica do gerencialismo, tendo como principais objetivos a obtenção do alcance de metas na lógica do mercado empresarial. Para que isso ocorra, é necessário medir e avaliar o trabalho que é realizado pelos profissionais e se os mesmos correspondem com o perfil esperado pela escola para garantir resultados satisfatórios. Nesse contexto, a Avaliação de Desempenho, utilizada no setor administrativo, é introduzida no ambiente escolar, avaliando os professores através de um processo que, em teoria, deve colaborar com sua formação profissional, com a reflexão sobre seu trabalho e o apontamento de melhorias.

A pesquisa foi desenvolvida com o aporte de referências bibliográficas tanto na área de educação quanto de administração, além dos documentos que embasam a implantação e o funcionamento do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo, Programa esse que utiliza como Avaliação de Desempenho um método específico chamado de “Avaliação 360 graus”. Como foco maior dessa pesquisa, a análise do instrumento inserido no PEI se dá através das percepções de seis professores com relação ao instrumento adotado para avaliar seu desempenho e ao processo de avaliação. Os participantes da pesquisa atuam ou atuaram em uma escola que aderiu ao Programa de Ensino Integral entre o período de 2014 a 2018 e passaram pela experiência de serem avaliados pelo referido método. Tais percepções, exteriorizadas com o auxílio de um roteiro de entrevista semiestruturado, contribuem para a reflexão sobre a aplicação desse processo, a construção do instrumento e a capacidade de refletir o trabalho docente, estabelecendo uma discussão sobre seu caráter formativo, sua inserção na escola e suas contribuições ou não para o desenvolvimento do professor em sua vida profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Ensino Integral; Avaliação Docente; Avaliação 360 graus; Gerencialismo; Avaliação de Desempenho.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perceptions of teachers who are part of the Programa de Ensino Integral (PEI) of the State of São Paulo and who participate in the performance evaluation that is part of PEI, called "360 Degree Feedback", placing the education and the relationships of these professionals from the perspective of managerialism, having as main objectives the achievement of goals in the logic of the business market. For this to occur, it is necessary to measure and evaluate the work that is performed by professionals and whether they correspond with the profile expected by the school to ensure satisfactory results. In this context, the Performance Evaluation, used in the administrative sector, was introduced in the school environment, evaluating teachers through a process that, in theory, should collaborate with their professional education, with reflection on their work and the pointing of improvements. The research was developed with bibliographic references in the area of education and administration, as well as the documents that support the implementation and operation of the Program de Ensino Integral called a 360-degree rating. As a major focus of this research, the analysis of the instrument inserted in the PEI takes place through the perceptions of six teachers regarding the instrument adopted to evaluate its performance and the evaluation process. The research participants work or worked in a school that adhered to the Program from 2014 to 2018 and had the experience of being evaluated by this method. Such perceptions, externalized with the help of a semi-structured interview script, contribute to the reflection on the application of this process, the construction of the instrument and the ability to reflect the teaching work, establishing a discussion about its formative character, its insertion in school and their contributions or not to the teacher's development in his career.

KEYWORDS: Integral Education Program; Teacher Assessment; 360 Degree Feedback; Gerencialism; Performance Evaluation.

LISTA DE SIGLAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente
CAAS – Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde
CEEGP – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação
CIEP – Centro Integrado de Educação Básica
DPME – Departamento de Perícias Médicas do Estado
EEEP – Escolas Estaduais de Educação Profissional
EREM – Escolas de Referência em Ensino Médio
EPV – Educação para Valores
ETEC – Escola Técnica Estadual
ETI – Escola de Tempo Integral
FATEC – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPE – Índice de educação Básica de Pernambuco
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
LBDEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OS – Organizações Sociais
PCA – Professor Coordenador de Área
PCG – Professor Coordenador Geral
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDCA – Plan, Do, Check, Act
PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PEE – Programa Especial de Educação
PEI – Programa de Ensino Integral
PIAF – Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PNE – Plano Nacional de Educação
RDPI – Regime de Dedicção Plena e Integral
SAEPE – Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SED – Secretaria Escolar Digital

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCR – Termo de Compromisso e Responsabilidade

TEAR – Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação

TEO – Tecnologia Empresarial Odebrecht

TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional

UE – Unidade Escolar

UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Implantação do Programa em parceria com o Estado..... | 60 |
| Figura 2 – Passo a passo da “parceria à passagem de bastão”: Ciclo de três anos (Implantação do Programa de Ensino Integral)..... | 61 |
| Figura 3 - Aplicação do ciclo PDCA no Programa de Ensino Integral | 85 |
| Figura 4 – Modelo de Competências do Programa de Ensino Integral..... | 107 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Caracterização dos participantes | 22 |
| Quadro 2 - Quadro de Pessoal do Magistério do Programa de Ensino Integral...86 | |
| Quadro 3 – Premissas, competências esperadas e macroindicadores..... | 107 |
| Quadro 4 – Exemplo de Ações Formativas Propostas para a construção do PIAF | 140 |
| Quadro 5 – Sugestão de livros para o desenvolvimento da competência “comprometimento com o processo e resultado”..... | 141 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1.1 Procedimentos metodológicos..... | 18 |
| 1.1.1 A realização de depoimentos..... | 21 |
| 1.1.2 A Análise dos dados | 23 |
| 2 O CONCEITO DE “NOVA GESTÃO PÚBLICA” E O GERENCIALISMO..... | 27 |
| 2.1 O gerencialismo e a escola..... | 39 |
| 3 O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NO BRASIL..... | 46 |
| 3.1 A experiência pernambucana | 47 |
| 3.1.1 A formação e a escolha das equipes em Pernambuco..... | 55 |
| 3.2 O Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo..... | 62 |
| 3.2.1 A Educação Integral e o Tempo Integral | 63 |
| 3.2.2 O modelo implantado no Estado de São Paulo | 72 |
| 3.2.3 Modelo de Gestão do PEI | 81 |
| 4 OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO..... | 90 |
| 4.1 A Avaliação de Desempenho no contexto administrativo..... | 91 |
| 4.1.1 As origens da Avaliação 360 graus..... | 97 |
| 4.2 A Avaliação 360 graus no contexto do PEI | 102 |
| 5 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO 360 GRAUS E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PEI..... | 109 |
| 5.1 O Plano Individual de Aprimoramento e Formação..... | 136 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 152 |
| REFERÊNCIAS | 155 |
| APÊNDICE 1..... | 165 |
| APÊNDICE 2 | 167 |

APRESENTAÇÃO

Antes de expor o objeto dessa pesquisa, é necessário dimensioná-lo à minha vivência como educadora¹. Formada em licenciatura na área de Letras em 2009, comecei a trabalhar na educação no ano de 2010. Iniciei minha carreira como professora contratada, a chamada “categoria O” até o momento de minha efetivação na rede estadual pública paulista no ano de 2011. Trabalhei com diversos segmentos, desde o Ensino Fundamental II, Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino e Educação para Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal da cidade de Rio Claro/SP.

Em 2013, eu lecionava no Ensino Médio. Fiquei na mesma escola desde a minha efetivação. Lá conheci uma colega de trabalho que mantinha dois cargos: um na escola onde eu trabalhava e um em outra Unidade que adotou um modelo novo, pouco conhecido, chamado “Programa de Ensino Integral” (PEI). Naquele momento, sabíamos pouco sobre o PEI no Ensino Regular. Poucas Unidades funcionavam com a estrutura do modelo sendo uma ou duas escolas por município.

Entre uma conversa e outra, comentei com essa colega sobre a realização de um projeto que envolvesse os alunos e os professores, que despertasse neles uma sensação de pertencimento à escola, que os levasse a, posteriormente, ter autonomia para agir e exercer uma postura de cidadania. Minha colega escutou minhas palavras com atenção e quando eu terminei minha explanação, ela simplesmente me perguntou: Por que eu não tinha tentado o PEI? “Você tem perfil pra esse tipo de escola”. E aquilo acabou me despertando o interesse. Comecei a procurar sobre o Programa. Vi informações sobre o número limitado de alunos em sala de aula, sobre as possibilidades de utilização de materiais que deixassem a escola mais atrativa para os educandos. Teríamos atividades interativas, abrindo um leque de possibilidades para professores, que como eu, procuram novas estratégias de trabalho. O Programa apresentava a filosofia de transformar o aluno em um indivíduo “autônomo, solidário e competente”, prezava pela formação do professor, valorizava a democracia e oferecia um salário maior para os profissionais que faziam parte dele. Além disso, teríamos a tão sonhada “hora de estudo” com a possibilidade de preparar as aulas na escola, corrigir exercícios e auxiliar alunos que tivessem dúvidas e que nem sempre

¹ O texto é construído nesse momento em 1ª pessoa já que o primeiro passo para a pesquisa foi pensado a partir de uma experiência pessoal da autora contextualizando como se deu a concepção da ideia inicial.

as aulas dão conta de esclarecer. Alunos e professores estariam em contato direto, um complementando o outro no desenvolvimento do trabalho em sala, cada um sabendo de sua importância dentro daquele Programa e que convergiam num ponto em comum maior: o da aprendizagem.

Depois de alguns meses, a Diretoria de Ensino, a qual estava vinculada, anunciou a expansão do PEI para mais Unidades, que o Projeto, bem-sucedido em Pernambuco, chegava ao Estado de São Paulo com força total. E eu resolvi participar do processo.

Passei pela entrevista com um Coordenador da Regional e uma Supervisora. Fizeram-me perguntas sobre o meu trabalho, analisaram meu histórico na escola - como professora durante os anos no ensino regular da Rede Estadual, até aquele momento. Meu currículo passou por análise para encontrar pontos que faziam de mim uma professora condizente com o perfil no Programa. Durante a entrevista foram colocados alguns aspectos resumidos sobre o funcionamento do PEI e os princípios que o regiam; foram citados os pontos diferenciais do Programa que não faziam parte da minha vivência no Ensino Regular: eu passaria por uma avaliação periódica e nela seriam consideradas as minhas ações durante a atuação dentro do Programa, inclusive, com desconto relativos à quantidade de faltas e ao não cumprimento de ações que eram necessárias, tanto para o meu desempenho como profissional quanto para o desempenho da equipe escolar.

Passei pela ansiedade da entrevista e depois, pela espera da publicação no Diário Oficial do meu nome na lista dos selecionados para o PEI.

Fui trabalhar em uma escola fora da cidade em que morava, com alunos que eu não conhecia e para um segmento em que não estava familiarizada: O Ensino Fundamental II. Fui designada para a área de Língua Portuguesa, e ao mesmo tempo, trabalhar os conteúdos de duas disciplinas da base diversificada – Orientação de Estudos e Eletiva (trabalhando com cinema, rádio, stop motion e profissões). Quando cheguei à Unidade Escolar, parecia caminhar no escuro.

Por quase uma semana passamos por treinamentos que tinham como objetivo maior apresentar a estrutura do Programa e o perfil esperado pela SEE do profissional que com ele trabalharia. Conhecendo os mecanismos que construíam o Programa, começamos a perceber a grande influência das dinâmicas empresariais naquele modelo de escola. Teríamos uma estrutura hierárquica rígida, uma quantidade considerável de documentos para preencher e trabalharíamos com objetivos e metas

que seriam avaliados semestralmente por meio de um instrumento chamado “Avaliação 360 graus”. Esse tipo de Avaliação de Desempenho, também proveniente dos modelos gerenciais de empresas, seria aplicada a todos os docentes inclusive, contando com a participação dos alunos para construir seus resultados. Foi-nos avisado que seríamos acompanhados o tempo todo no desenvolvimento de nosso trabalho, que teríamos que melhorar nossos “pontos de atenção” contando com o apoio da gestão e com a possibilidade de formação continuada. E, assim, começamos o nosso trabalho.

Lembro da empolgação de todos, da espera por uma escola que oferecesse uma formação melhor ao aluno e condições de trabalho adequadas para o professor. Aos poucos, essa empolgação foi minguando impulsionada pelo cansaço, pela cobrança, pela burocracia. Acreditávamos no Programa, mas nem sempre éramos valorizados pelo que fazíamos. Em muitas ocasiões, lembro de dividir com os colegas essa aflição, que não era só minha. De trabalhar doente, de “dar o sangue pela escola”, de acreditar em uma “educação integral” que muitas vezes não podia ser desenvolvida por ter outras metas a alcançar, nitidamente, apoiada em uma dinâmica empresarial, desde a nomenclatura até os processos. Esperávamos o semestre todo para que o encerramento do processo de Avaliação, ansiosos pela devolutiva que impulsionasse nosso trabalho e, nem sempre acontecia. Vi bons professores saírem, vi bons professores quase desistirem, vi bons professores desanimarem com o Programa e com as formas como o trabalho era conduzido. Buscávamos novas soluções para os problemas que já enfrentávamos no Ensino Regular e nem sempre essas soluções apareciam.

Durante minha permanência no PEI conheci muitos profissionais que me enriqueceram com suas histórias de vida e de profissão, fiz grandes amigos e me apaixonei pelos meus alunos. Apesar de todas as dificuldades, tirávamos das discussões realizadas, novas formas de pensar aquele modelo, de pensar a nossa avaliação, de como poderíamos promover mudanças para alcançar nossa meta maior: garantir a qualidade do ensino público contemplando da forma mais igualitária possível os nossos alunos.

Pedi o meu desligamento no ano de 2017 quando recebi a notícia de que tinha sido aceita no Programa de Mestrado em Educação. Curiosamente, o PEI que tem como um dos princípios a “Formação Continuada” não me permitiria cursar o mestrado por conta do horário. Mesmo fora do Programa, as inquietações que vivi ali me

acompanharam e se transformaram no objeto de estudo dessa pesquisa. Ao participar do GREPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais) elas foram crescendo e se aprofundaram. A maior delas, talvez seja esse instrumento de avaliação docente e as formas de aplicação que perpassam todos os princípios do Programa e que serão exploradas nos capítulos que se seguirão devido a sua influência no desenvolvimento do trabalho do professor, no modo como ele encara seus alunos e a escola. Analisar a Avaliação 360 graus é tentar descobrir as bases que fortalecem ou enfraquecem o modelo e a contribuição do instrumento para a construção do trabalho docente, além das possibilidades de melhoria da “ferramenta” para avaliar o professor de forma clara, justa e que possibilite seu crescimento profissional. Analisar esse instrumento, permite-nos também, colocar o olhar sob uma nova perspectiva para a educação, sobretudo pelo que ela vem significando em nossa sociedade, qual é o seu papel e quais são, de fato, as prioridades que este sistema estabelece àqueles que estão inseridos nesse Programa e, se desta forma, favorece/promove/garante a educação de qualidade a todos como direito social.

1 INTRODUÇÃO

O caráter empresarial presente na educação por meio dos processos de administração gerencial podem transformar a prática docente em profundidade. O professor acaba tornando-se um indivíduo que trabalha em função da manutenção da lógica de mercado, adotando inclusive, o vocabulário e as rotinas estabelecidas em seu ambiente de trabalho cada vez mais assemelhadas aos espaços corporativos, o que acaba por transformar a instituição, distanciando cada vez mais a ideia de escolarização como forma de amenizar as injustiças sociais e oferecer novas formas de conhecimento e, portanto, novas oportunidades aos alunos; o aluno passa a fazer parte de uma dinâmica corporativista que abre concorrência através dos resultados apresentados em exames, valorizando a disputa em um meio onde só quem tem melhores resultados tem condições de vencer e se sobressair.

O professor deve adaptar sua didática aos conceitos da dinâmica gerencial que busca no profissional sinais de empreendedorismo e eficácia, deve organizar seu método de trabalho objetivando alcançar os resultados estabelecidos para si e para a escola.

É nesse contexto que o presente trabalho pretende analisar os traços da lógica de mercado incorporados pelo Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI), especificamente no sistema de avaliação de desempenho docente utilizado – a Avaliação 360 graus – originalmente advindo da área administrativa como um instrumento do campo de Gestão de Pessoas, sob a ótica dos docentes que passam por esse processo de integralização dos métodos corporativos aos educacionais e as percepções provenientes da experiência que vivenciaram ao participar desse método de Avaliação.

A estrutura preestabelecida pelo Programa e os desafios encontrados pelo professor, já que a configuração da 360 graus reflete o caráter focado na racionalidade dos resultados e numa configuração neotecnicista (FREITAS, 2012) voltada para os testes padronizados, com o intuito de gerenciar a força de trabalho, nos leva ao problema de pesquisa que gira em torno do processo de aplicação desse instrumento e quais são suas repercussões no trabalho docente.

A justificativa acerca do tema escolhido baseia-se nos pressupostos:

a) de que existe um crescimento da influência empresarial no campo educacional transpondo valores e posicionamentos referentes à mensuração de

resultados através de instrumentos de avaliação do desempenho docente no Programa de Ensino Integral, obedecendo à lógica de mercado;

b) de que essa lógica pode conduzir o professor a rever sua didática de acordo com a estrutura do Programa, o que exige uma ação preestabelecida e planejada de acordo com seus princípios e premissas; e,

c) de que pode ocorrer uma mudança de comportamento profissional e pessoal do professor por imposições do cumprimento das metas do Programa, muitas vezes ignorando sua didática, suas características e as necessidades de seus alunos, considerando que se seu trabalho estiver em desacordo com essa estrutura, o mesmo pode ser penalizado ou desligado do PEI.

Para elucidar o problema estabelecido, temos como objetivo geral analisar a avaliação docente do Programa de Ensino Integral especificamente, a Avaliação 360 graus, considerando a percepção dos professores participantes da pesquisa.

Objetiva-se, especificamente:

a) Analisar a Avaliação 360 graus proposta pelo Programa de forma a caracterizar e identificar métodos utilizados para a constituição da avaliação de desempenho;

b) Contextualizar o Programa de Ensino Integral/SP;

c) Compreender a concepção da avaliação prevista através das premissas nos documentos;

d) Analisar a relação entre a avaliação proposta e o trabalho docente segundo os participantes, a partir dos dados coletados.

Para acompanhamento dos trajetos desenvolvidos pela presente pesquisa, optamos por organizar o trabalho da seguinte maneira: essa introdução, onde se apresenta o problema e os objetivos da pesquisa, bem como a justificativa da realização da mesma, os procedimentos metodológicos que constituíram essa pesquisa de abordagem qualitativa, optando por entrevistas semiestruturadas para a realização da coleta de dados.

No segundo capítulo apresentamos a concepção de “Nova Gestão Pública” e sua colaboração para a configuração da incorporação da lógica gerencialista nas instituições, sobretudo no ambiente escolar.

O terceiro capítulo tem como foco o conceito de “educação integral”, a estruturação do Programa “Escola de Tempo Integral”, antecessor do “Programa de Ensino Integral” (PEI) no Estado de São Paulo. Foi feito um histórico da chegada do

PEI no Estado de São Paulo, a estruturação do Programa, além da documentação que compõe o trabalho docente e que corrobora para o instrumento de Avaliação de Desempenho.

O quarto capítulo abordará os conceitos de Avaliação de Desempenho no contexto da Administração de Empresas, a constituição do método de avaliação “360 graus”.

O quinto capítulo analisa a transposição dessa ferramenta para o Programa de Ensino Integral baseado nas percepções dos professores entrevistados, suas impressões, entendimentos e angústias com relação ao processo de avaliação cruzadas com o que descrevem os documentos oficiais de como é constituída.

Ao término do estudo são feitas considerações sobre a análise dos dados coletados e das relações que podem ser construídas entre as reflexões desenvolvidas, o contexto do trabalho docente e a estrutura do instrumento avaliativo como influenciador para esses profissionais. Apesar do debate estabelecido entre os dados coletados e o aporte teórico, é necessário salientar que as inquietações colocadas nesse trabalho pretendem discutir e analisar algumas esferas da Avaliação 360 graus, com o intuito de contribuir para o enriquecimento e ressignificações sobre a temática da Avaliação Educacional, com ênfase no trabalho docente, sem nenhuma pretensão de esgotarmos o tema devido à complexidade de seu desenvolvimento, e às várias vozes que ainda deverão ser ouvidas e que, posteriormente, poderão trazer novas luzes ao que temos discutido até então.

1.1 Procedimentos metodológicos

A metodologia que conduz a pesquisa desenvolvida apoia-se em abordagem qualitativa, procurando a compreensão do olhar dos professores na constituição do instrumento avaliativo e possíveis interpretações de sua aplicação no cotidiano escolar.

Segundo Lüdke & André (1986), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador consiga olhar para dados descritos por pessoas ou situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos de sua vida social, carregados de símbolos e os interprete, e através do método indutivo transformar informações

particulares em dados universais. É um olhar voltado ao processo e não apenas ao produto.

A pesquisa qualitativa permite que o investigador consiga perceber quais são as sensações e as reações despertadas pelo objeto de pesquisa sob o olhar do outro, sobretudo considerando que um dos objetivos desse trabalho é analisar os pontos de vista dos docentes, de acordo com suas vivências, um olhar além do que os documentos podem nos fornecer. Como coloca Minayo (2001, p. 21-22)

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quando nos deparamos com a análise documental, especialmente a de documentos oficiais relativos às políticas educacionais, partindo do pressuposto que, ao serem criados, tais documentos têm como intuito maior a aceitação da implantação de uma política. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431), a compreensão de documentos de políticas educacionais deve ser feita com cautela, considerando que

Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem. [...] Embora caracterizados por um tom prescritivo e recorrendo a argumento de autoridade, os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos.

Portanto, é necessário compreender que os mesmos constroem um discurso voltado a aceitação, mostrando possíveis fragilidades em uma conjuntura para que possam ser estabelecidos novos modelos, que supram as necessidades dos já existentes. Por esse motivo, os autores salientem a existência de determinados termos ou colocações que acabam por constituir um discurso que não necessariamente se dá da forma como é colocado, mas que privilegia algum segmento social ou político.

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 431).

Sendo assim, o desvelamento dos documentos estudados e as entrevistas realizadas junto aos participantes da pesquisa, que vivenciaram a realidade do Programa, nos possibilitam uma maior entendimento tanto da concepção e implantação do PEI sob o olhar político quanto a execução das premissas e princípios colocados nas Diretrizes do Programa, permitindo a problematização, o confronto entre aquilo de se propõe e o que realmente se realiza.

No desenvolvimento da pesquisa houve uma preocupação para que os dados não sofressem uma interpretação parcial, focada na responsabilidade de interpretá-los respeitando o compromisso assumido com o propósito investigativo. Segundo Lüdke & André (1986, p. 25)

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que ao olhar para um determinado objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito da sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se dos outros.

Os documentos consultados são relacionados à implantação do Programa em São Paulo, além das Diretrizes, Resoluções, Leis que norteiam sua estrutura. A leitura de tais documentos nos leva à observação sobre a forma como o Programa foi concebido, tendo como um dos pilares a "Avaliação 360 graus". Os documentos apresentam um discurso enviesado ao discurso empresarial, utilizando jargões da área administrativa para justificar as mudanças que poderão ocorrer com a implantação e funcionamento do PEI, além de justificar as formas de avaliação e formação de alunos e professores, decorrentes do modelo empresarial e, contrapondo uma perspectiva de educação e desenvolvimento profissional emancipatórios, como também de princípios "fundamentais" para o campo educacional, ainda que no discurso da proposta do programa se apresentem destoam na realização do mesmo, com evidenciam os dados da pesquisa.

1.1.1 A realização dos depoimentos

Foram colhidos depoimentos de professores da Rede Pública que atuam ou atuaram no Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo e que já lecionaram no Ensino Regular para que os mesmos pudessem compartilhar seu olhar sobre a temática pesquisada através da realização de entrevistas semiestruturadas. O instrumento escolhido permitiu que as informações pudessem emergir “[...] de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 2); segundo esse autor, a entrevista semiestruturada apesar de não “engessar” as respostas dos participantes permite à pesquisadora criar um roteiro prévio com as perguntas necessárias para atingir seu objetivo de pesquisa para organização do processo de interação entre pesquisador e participante.

O procedimento foi desenvolvido a partir da elaboração de um roteiro com perguntas relacionadas ao cotidiano do professor do Programa de Ensino Integral para que o mesmo pudesse falar sobre as rotinas de seu trabalho e depois relatasse como suas ações convergiam nos resultados da Avaliação 360 graus. O roteiro, segundo Manzini (2004), permite que o entrevistador faça seus questionamentos básicos com a possibilidade de, através das respostas dos entrevistados, criar novas hipóteses ou novos questionamentos, já que as respostas não estão condicionadas a uma padronização e a informação pode aparecer de forma mais livre.

A construção desse roteiro foi elaborada pensando como ponto de partida o objeto de pesquisa, mas abrindo possibilidades para outras discussões, de acordo com o que era relatado pelo participante. Para organização dos depoimentos, foram identificados os professores como P¹, P², P³, P⁴, P⁵ e P⁶, conservando o anonimato dos participantes da pesquisa, que atuaram durante o período de 2014 até 2018 em uma mesma Unidade Escolar, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. As entrevistas foram realizadas em dias distintos, de acordo com a disponibilidade de cada participante e no local de sua preferência.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

| Professor | Área de Atuação | Ano de Ingresso na Rede Estadual | Ano de Ingresso na PEI | Situação Funcional | Tempo de permanência no PEI |
|----------------------|------------------------|---|-------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| P¹ | Linguagens e Códigos | 2006 | 2014 | Efetivo | 2014 – 2018 |
| P² | Ciências Humanas | 2004 | 2014 | Efetivo | 2014 – 2018 |
| P³ | Ciências Biológicas | 1995 | 2016 | Efetivo | 2016- 2017 |
| P⁴ | Ciências Exatas | 2000 | 2014 | Categoria F | 2014-2017 |
| P⁵ | Ciências Biológicas | 1972 | 2014 | Efetivo | 2014-2018 |
| P⁶ | Ciências Humanas | 2004 | 2014 | Efetivo | 2014-2018 |

As perguntas foram realizadas seguindo um roteiro base, aberto a possibilidades de complementação dos docentes, caso sentissem necessidade de fazer algum apontamento. As respostas também foram incorporadas ao trabalho de acordo com a relevância do tema. Todos os participantes trouxeram práticas ou situações que enriqueceram as opiniões expostas.

Para proteção do anonimato dos participantes, como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), os nomes de escolas, cidades e as pessoas foram trocados, com exceção de nomes de políticos e projetos/programas estaduais citados.

A partir da leitura e da transcrição das falas, observando pontos em comum e divergentes percebidos durante o processo, foram organizados quatro blocos de análise, considerando as perguntas propostas pelo roteiro (Apêndice 2), expostas nos anexos desse trabalho, sendo: i) Impressões sobre o PEI; ii) instrumento de avaliação (360 graus); iii) processo de avaliação; e iv) resultados. A partir dessa organização outras categorias de análise acabaram emergindo revelando novas informações que iam além dessa primeira categorização.

O primeiro bloco, “Impressões sobre o PEI” foi construído pensando na contextualização do Programa e de como os professores sentem a diferença entre o Ensino Regular, onde não são aplicados instrumentos de avaliação docente e o Programa de Ensino Integral e as ações são voltadas para a análise do desempenho do professor durante o ano letivo. Nesse bloco também são inseridas as experiências dos professores com o processo seletivo para ingresso no PEI.

O segundo bloco, “instrumento de avaliação”, desenvolve discussões com relação à construção do instrumento em si, a disposição das perguntas e a forma como ele é realizado envolvendo alunos, gestão e professores.

O terceiro bloco, “processo de avaliação”, procura captar as impressões desses professores durante a aplicação da avaliação, os métodos utilizados e a preparação da equipe com relação a essa aplicação e ao significado da Avaliação 360 graus para a Unidade Escolar.

O último bloco de perguntas, “resultados”, aborda as percepções dos professores sobre a construção do PIAF, o processo de calibragem e sua dinâmica em sala de aula, pautada nas exigências feitas pela Avaliação 360 graus.

Em alguns casos, o entrevistado ainda comentou com a pesquisadora: “É uma pena que o seu objeto não é também esse, mas gostaria de falar sobre esse assunto...”. Durante a entrevista houve a preocupação de abrir espaço para muitas outras inquietações que, em um primeiro momento pareciam não pertencer ao objeto de estudo, mas depois se revelaram complementando o problema inicial. O roteiro foi concebido observando as três classes de análise propostas por Manzini (2004): adequação de linguagem; adequação na forma das perguntas e sequência de perguntas apresentadas no roteiro. O último pode ser encontrado ao final do trabalho no Apêndice 2.

1.1.2 Análise dos dados

A análise dos dados coletados está de acordo com uma visão que aborde “[...] estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA, 2010, p. 106), questionando a visão estática da realidade, que muitas

vezes, mascara os conflitos e o dinamismo da realidade estudada. E ainda, segundo Lüdke & André (1986), a entrevista permite estabelecer uma relação entre entrevistado e entrevistador diferente de outras técnicas que estabelecem relações hierárquicas, permite a interação e uma influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, possibilitando a captação imediata da informação e o aprofundamento maior de questões que outras técnicas não poderiam oferecer.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade do entrevistado, em local confortável para o mesmo e gravadas com autorização prévia. Antes de realizá-las, os entrevistados fizeram a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido² (TCLE) junto com a entrevistadora e posteriormente, tiraram as dúvidas que tivessem sobre o documento. Foi reafirmado, assim como exposto no Termo, que o entrevistado poderia desistir da entrevista a qualquer momento ou pedir que a gravação fosse interrompida.

Além do conteúdo registrado nas gravações, foi considerado o contexto não-verbal, hesitações e pausas que enriquecem a interpretação de seus conteúdos. De acordo com Lüdke & André (1986, p. 36)

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda uma linguagem mais geral.

As informações documentais foram cruzadas com depoimentos de professores para contextualizar as sensações despertadas pela aplicação da Avaliação ligada à aplicação das premissas e princípios do PEI no cotidiano escolar, focando nas sensações despertadas pela aplicação da 360 graus.

Para o tratamento dos dados coletados em questão, por meio das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) que esclarece ao pesquisador que “[...] o interesse não está na descrição dos

² Parecer n.º 2.479.595; nº de CAAE: 81664017.9.0000.5465

conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas” (BARDIN, 2009, p. 40).

Segundo Bardin, tal perspectiva constitui-se não apenas em um instrumento,

[...] mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2009, p. 40).

Com auxílio da interpretação, a Análise de conteúdo volta-se para o que há por detrás do discurso aparente, procurando desvendar os sentidos que se escondem através de seu caráter simbólico e polissêmico. Tal visão presente na Análise de Conteúdo propõe um conjunto de técnicas que possam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, as mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às suas condições de produção e recepção (BARDIN, 2009).

A autora propõe uma organização de Análise de Conteúdo dividida em três fases: i) a pré-análise, sendo a fase de organização propriamente dita, onde são escolhidos os documentos; ii) a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final; iii) a exploração do material, fase marcada pela composição, decodificação ou enumeração de funções do material coletado; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, tratando os resultados brutos para tornarem-se significativos.

O pesquisador pode propor inferências e interpretações para obtenção dos objetivos previstos ou descobertas não esperadas inicialmente, mas que se revelam durante o processo.

Segundo a autora, “tratar o material é codificá-lo”, o que corresponde a uma transformação que precede a representação do conteúdo. Ela ainda apresenta que “[...] torna-se necessário saber a razão por que é que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar” (BARDIN, 2009, p. 129).

Tais procedimentos visam a codificação dos dados e cabe ao pesquisador, visando o problema de pesquisa, quais serão os recortes, categorizações e classificações necessários para transformar um dado bruto em características pertinentes de conteúdo (BARDIN, 2009).

O trabalho tratado através de categorias analíticas permite que o pesquisador encontre formas de interpretação das entrevistas, vinculadas ao uso de termos ou recorrência de observações dentro de um discurso, o que contribui para a construção das ideias suscitadas nos dados. Essas categorias emergiram das discussões colocadas durante as entrevistas, procurando pontos relevantes citados pelos professores durante as mesmas.

A primeira escolha essencial foi a delimitação do período e dos profissionais para a realização dessa pesquisa. Todos os entrevistados participaram do Programa de Ensino Integral de uma mesma cidade, a partir do ano de 2014. Desta forma, os participantes, todos de uma mesma escola seriam convidados a participar da pesquisa. Após inúmeras tentativas de negociação, sinalizadas posteriormente ao indicativo inicial da escola de interesse em participar da pesquisa, não foi permitido que a pesquisa fosse realizada pela direção da escola, tampouco que os professores fossem convidados por meio da Unidade Escolar. Sendo assim, foram convidados professores que tivessem trabalhado com o PEI, nesse mesmo período, e que tivessem interesse particular em contribuir com a pesquisa. De um grupo de nove professores contatados, seis autorizaram a entrevista, sendo um com a ressalva de que não gostaria de ser gravado, mas apenas responder ao roteiro por escrito.

2 O CONCEITO DE “NOVA GESTÃO PÚBLICA” E O GERENCIALISMO

O objetivo neste capítulo é contextualizar a “Nova gestão pública”, seus percursos e sua chegada ao Brasil. Além disso, será realizado apontamento sobre o desenvolvimento do Gerencialismo como desdobramento de políticas pautadas no *accountability* e na inserção do privado no público, modificando rotinas de trabalho e conceitos de produção e qualidade no setor educacional. A discussão se dá em torno da nova forma de administrar as instituições públicas, sob o viés privado pautada no discurso empresarial que promete melhorar o desempenho e a qualidade dos serviços prestados ao cidadão.

Nas últimas décadas, ocorreram mudanças na forma de organização do Estado e na administração da economia. Durante a década de 1970, a preocupação em transferir para o Estado os conhecimentos administrativos adquiridos no setor privado tornou-se uma constante, sobretudo em países como o Reino Unido (PAULA, 2005) que foi fundamental para a emergência da chamada “Nova Gestão Pública” (NGP) ou “New Public Management”. Em 1979, com Margaret Thatcher como líder, o Partido Conservador foi eleito colocando sob ataque a configuração política welfarista – que defendia a intervenção econômica e social do Estado para lidar com a pobreza – pela Nova Direita. Tal configuração acaba por estimular a emergência do neoliberalismo (HALL; GUNTHER, 2015). Para Paula (2005, p. 37):

A disseminação do neoliberalismo na esfera britânica foi favorecida pela presença dos representantes da escola austríaca e da escola de Chicago nas universidades e também pela atuação dos *think tanks* neoconservadores: centros de pensamento em geral dedicados ao estudo do Estado, das políticas governamentais e do desenvolvimento econômico. Os *think tanks* tinham um objetivo claro: aproximar as elites intelectuais e governamentais da elite britânica das visões de livre-mercado.

Portanto, a retomada da tradição do liberalismo econômico nos assuntos públicos acaba por influenciar a política britânica, enfatizando as ineficácias e ineficiências dos governos, do alto custo gerado por um Estado assistencialista, que, também influenciará outros países a realizar programas de reforma pública, mais tarde descritos e caracterizados como “Nova Gestão Pública”, tornando as atividades governamentais mais receptivas e alinhadas às ideias empresariais, transpondo

técnicas e valores cultivados no setor privado para outros setores da sociedade, inclusive para o educacional (HALL; GUNTHER, 2015).

Para Cóssio (2018, p. 68), a NGP, em um primeiro momento, procura resolver o momento de crise enfrentado por vários países. Posteriormente, muda-se um pouco o foco, sendo colocado em dois momentos como:

[..] no final da década de 1970 (ajuste fiscal, privatização, liberalização do comércio, alterações no modo de produção), e à supremacia do princípio do mercado com a inserção do modelo neoliberal. E, em um segundo momento, nos anos 1990, a ênfase da NGP recai nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente com o enfoque da participação da sociedade civil. Assim, o contexto da NGP comporta e promove uma forma de gestão que, entre outras medidas, adota a celebração de parcerias público-privadas (PPPs) enquanto configuração das políticas públicas, entre as quais inserem-se as de educação.

Durante a década de 1980, a “nova cultura gerencial” passa a influenciar os Estados Unidos e a Europa. Novas técnicas de gerenciamento impulsionavam o surgimento das *business schools* com as possíveis soluções para os problemas de administração, desdobrando-se em áreas como a reengenharia, gestão de qualidade total, entre outras, sob a tutela dos “gurus” da administração (PAULA, 2005).

A cultura do *management* foi cada vez mais disseminada, impulsionada pelo espírito empreendedorista e pelas concepções defendidas por Margaret Thatcher e o Partido Conservador britânico. Aos poucos, conceitos neoliberais passam a influenciar países como os Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia (PAULA, 2005).

Segundo Gaulejac (2007), a origem e a consolidação desse pensamento é incentivada pela sociedade norte-americana e da formação de sua classe média no século XIX, aspirando construir uma sociedade de homens competitivos entre si através de regras meritocráticas, podendo assim, zelar pela formação do caráter através do esforço e do trabalho duro.

A principal consequência da reestruturação econômica na estrutura da propriedade dos Estados Unidos foi a conversão da sociedade, ou de grande parte dela, em uma sociedade de empresa. Os antigos proprietários perderam suas posses e, em compensação, tinham que passar a trabalhar para uma grande corporação - as quais cresciam na época, juntamente com a espiral tecnológica. Era vetada ao indivíduo a condição de uma vida independente. Como resultado dessa ‘assalarição’ da sociedade, uma nova ideologia, uma nova imagem em suma, uma nova moral, estaria, pouco a

pouco, substituindo o espírito empreendedor dos primeiros norte-americanos (2007, p. 10).

Em contrapartida, Paula (2005, p. 44) coloca que, no Reino Unido, o movimento de valorização da cultura empreendedorista ganha força impulsionado pelo saudosismo das realizações da era vitoriana.

Keith Joseph mencionou em um discurso em 1975 que a cultura empreendedorista mencionada pelos *think tanks* seria uma versão tardia dos ideais defendidos no século XIX. Assim, reestabelecidas as condições de livre-mercado, o movimento tatcherista se direcionou para o resgate da cultura empreendedorista tentando fundar um capitalismo popular [...] Essa cultura empreendedorista é definida como um conjunto de condições que promovem altos níveis de realização de atividades econômicas do país, no campo da política e do governo, nas áreas de artes e ciências e também na vida privada dos cidadãos. O empreendedorismo é associado a outras características comportamentais: motivação, ambição, criatividade, gosto pelo risco, luta pela excelência, esforço, indepedência, flexibilidade e responsabilidade pessoal.

O movimento gerencialista começa a ganhar espaço e a recomendar a substituição de um sistema burocrático e ineficiente pelo gerencial, baseado em crenças como:

- o progresso social ocorre pelos contínuos aumentos na produtividade econômica;
- a produtividade aumenta principalmente através da aplicação de tecnologias cada vez mais sofisticadas de organização e informação;
- a aplicação das tecnologias se realiza por meio de uma força de trabalho disciplinada segundo o ideal de produtividade;
- o *management* desempenha o papel crucial no planejamento e na implementação das melhorias necessárias à produtividade;
- os gerentes têm o direito de administrar (PAULA, 2005, p. 56).

Na Inglaterra, durante as décadas de 1980 e 1990, Clarke e Newman (2012) observaram três formas principais de gestão nos serviços públicos britânicos: com gestores reais, híbridos e de consciência geral dispersa. A forma disseminada entre as organizações públicas foi a do gestor híbrido, complexo em sua concepção.

Estes híbridos evocavam um complexo de motivações. Por um lado, mobilizavam valores de serviço ou compromissos profissionais para motivar o engajamento com a gestão corporativa. Ao mesmo tempo, exigiam que

estes compromissos estivessem sujeitos à disciplina de aceitação das realidades e responsabilidades da gestão corporativa. No processo, é possível acompanhar os diferentes tipos de experiências de se tornar híbrido. Alguns se empoderaram, convertidos entusiastas do mundo da gestão. Outros permaneceram como profissionais velados, utilizando novas possibilidades de poder e autoridade para preservar, prestar ou até mesmo aperfeiçoar os serviços. Finalmente, alguns se tornaram críticos desencantados – achando que o discurso da gestão era uma farsa ou uma cortina de fumaça por trás da qual sua maior tarefa era gerir o declínio (CLARKE; NEWMAN, 2012, p. 360).

O modelo britânico estabelecido contava com a descentralização do aparelho do Estado, separando atividades de execução e planejamento, privatização das estatais, terceirização de serviços públicos, uso de ideias e ferramentas que tem como origens o setor privado e a regulação das atividades públicas conduzidas pelo setor privado (PAULA, 2005).

Com essa reforma, surgia promessa de modernização das instituições, tornando-as dinâmicas, eficientes, que produzem mais com menos, focadas em uma flexibilidade de trabalho maior, tendo como grandes aliados órgãos que descentralizaram a atuação do Estado. Apesar do discurso, com o movimento gerencialista e seus processos de gerencialização, o indivíduo passou a sofrer um controle ainda maior, tendo que cumprir metas de desempenho, constantemente exposto a regimes de inspeção.

Para garantir a excelência em gestão, novos tipos de agência foram criadas para que atuassem nos serviços de auditoria, inspeção, vigilância, fiscalização, que sobretudo, justificassem às circunstâncias de corte e de austeridade, transformando profundamente as relações de poder das maneiras mais complexas (CLARKE; NEWMAN, 2012). Quanto mais as Instituições públicas se viam desvinculadas do poder do Estado, mais ficavam sujeitas às missões organizacionais, aos objetivos e resultados esperados pela lógica gestora, lutando para sobreviver à competitividade, vinculadas não às linhas diretas de responsabilização ou regulação, mas a novas formas de controle fiscal e auditorias, muitas vezes diretamente ligadas ao instrumento da avaliação. Para Paula (2005, p. 99), o Estado Gerencialista:

Enfatiza a boa administração, mas não se direciona para a superação de contradições e conflitos sociais, resultando em um Estado distanciado dos problemas políticos que é reforçado pela nova administração pública, pois esta não se volta para a evolução dos sistemas administrativos e deixa de enfrentar adequadamente a complexidade e os desafios da dinâmica política.

Como já dito, tal movimento se estabelece no Reino Unido, mas foi nos Estados Unidos que se consolidou através do culto pela excelência, alimentando fantasias de crescimento e oportunidade de progresso através de iniciativas individuais (PAULA, 2005).

Para Clarke e Newman (2012, p. 359), o Gerencialismo pode ser definido como

[...] uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais [...] Em segundo lugar, o gerencialismo é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las. Usualmente está estruturado em torno de um cálculo interno de eficiência (entradas-saídas) e um cálculo externo de posicionamento competitivo em um campo de relações de mercado. Contudo, o gerencialismo também é uma série de discursos superpostos que articulam proposições diferentes – até mesmo conflitantes – a respeito de como gerir e do quê deve ser gerido. Assim, diferentes formas de gerencialismo enfocam liderança, estratégia, qualidade e assim por diante para produzirem um campo complexo e mutante de conhecimento gerencial.

Tal pensamento transforma não só as organizações, mas aqueles que fazem parte delas. A empresa começa a impor suas necessidades, resumindo o indivíduo a um estado passível, de conformismo, agindo não pelas necessidades subjetivas, mas cada vez mais vinculado às necessidades de quem paga seus salários. A dependência econômica acaba se estendendo à dependência psíquica e social (GAULEJAC, 2007). A vida privada passa a girar em torno das necessidades de trabalho, fazendo com que o indivíduo justifique todas as suas ações pautado não em sua vontade própria, mas em um modelo preestabelecido de mercado, de funcionário ideal. Para o autor (2007, p.17)

Fica difícil saber se um indivíduo que, preocupado com sua 'desatualização', faz um curso de especialização, pós-graduação ou reciclagem está se fortalecendo com relação à empresa ou se, pelo contrário, está tacitamente confirmando o poder dela: afinal, ele se tornará 'melhor' para a empresa!

Nessa dinâmica, as instituições em diversos segmentos adaptaram-se aos modelos corporativos e hoje, procuram no Gerencialismo formas de garantir a manutenção dos sistemas de produção através de ferramentas utilizadas no setor

empresarial, sendo recolocadas em todas as instâncias da vida cotidiana, buscando um conceito de “qualidade” de acordo com as necessidades de mercado.

Com o intuito maior de ser operatória, pragmática e objetiva, a gestão gerencialista é marcada pela medição, pelos índices de desempenho do trabalho, dos indicadores, dos benefícios.

A gestão gerencialista é uma mistura não só de regras racionais, de prescrições precisas, de instrumentos de medida sofisticados, de técnicas de avaliação objetivas, mas também de regras irracionais, de prescrições irrealistas, de painéis de bordo inaplicáveis e de julgamentos arbitrários. Por trás da racionalidade fria e ‘objetiva’ dos números dissimula-se um projeto ‘quantofrênico’ que faz os homens perderem o senso de medida (GAULEJAC,2007, p.37).

Para essa ideologia o desempenho e a rentabilidade são medidos em curto prazo, controlando todos os processos produtivos e racionando o tempo para que sempre se produza mais, melhor e rapidamente. É o empregar muito trabalho, em pouca matéria, procurando uma qualidade que muitas vezes é uma quantidade desqualificada (GRAMSCI, 2007).

No final do século XIX e começo do século XX, o capitalismo passa por transformações, sobretudo nos Estados Unidos, afetando as relações sociais profundamente. Para Duménil e Levy (2011), três revoluções afetaram as instituições em que a propriedade privada dos meios de produção se destaca:

[...] (1) a revolução corporativa (com a onda de incorporações por volta de 1900); (2) a revolução financeira (com a formação de um novo sistema bancário dos Morgans, Rockfellers e outros); e (3) a revolução gerencial (com a delegação de tarefas dos capitalistas ativos aos trabalhadores assalariados, dirigentes e empregados de menor ranking). Essa nova configuração foi gradualmente exportada para o resto do mundo.

A conversão das lógicas de produção à financeirização³, as relações de regulação econômica com a mundialização e a modificação do peso de mercado, reconfiguram as formas de circular e limitar produtos e a fusão das telecomunicações

³ Deriva do termo *financialization*, consiste em um padrão onde a economia se desenvolve baseada na acumulação de riquezas por canais financeiros e não através de atividades produtivas ligadas ao risco e à rentabilidade (BRUNO, 2011).

com a informática, permite respostas imediatas e em tempo real para as exigências de mercado, favorece o florescimento de ideias neoliberais que acabam por impulsionar a transformação das relações de poder da empresa. Todos os processos empresariais passam a primar pelo mais em menos, pela produção em quantidade com rapidez e excelência (GAULEJAC, 2007). Nessa perspectiva, é necessário que a empresa encurte prazos, acelere ritmo por uma questão de sobrevivência. Essa dinâmica de mercado

Coloca o conjunto de sistema de produção em tensão permanente: zero de atraso, tempo exato, fluxos tensos, gerenciamento imediato, etc. trata-se de fazer sempre mais, sempre melhor, sempre rapidamente, com os mesmos meios e até com menos efetivos (GAULEJAC, 2007, p. 41).

Com a necessidade de adequação ao mercado e à globalização, as empresas tendem a favorecer políticas de flexibilização e precarização das políticas de contratação e demissão, criando cada vez mais empregos que oferecem baixos salários e condição de trabalho precárias, ao mesmo tempo que exigem grande produtividade e qualidade do funcionário à mercê de seu empregador, sabendo que não existe uma garantia de emprego caso ele não se adeque a essas imposições.

Para Edwards (1998), é possível identificar quatro princípios que constroem a ideologia do gerencialismo:

[...] o valor primário do gerencialismo é a eficiência da economia, ou a busca de resultados máximos com insumos mínimos.

O segundo componente da ideologia gerencial é a fé nas ferramentas e técnicas da ciência gerencial e a capacidade dos gerentes de usar essas técnicas para resolver problemas.

O terceiro componente do gerencialismo é uma consciência de classe, que serve como força unificadora entre os gerentes e que é perpetuada através de uma literatura comum e de um regime de treinamento.

Finalmente, o gerencialismo vê o gerente como um agente moral que trabalha para alcançar o bem maior, não apenas para sua organização, mas para a sociedade como um todo (p. 560, tradução nossa).

Na década de 1970, com as crises econômicas, um Estado que acompanhasse as tendências gerenciais passou a apresentar-se como uma necessidade, privilegiando economia e eficiência acima dos valores públicos (CLARKE; NEWMAN, 2012), já que grupos hegemônicos insistiam na afirmação de que aquilo que é eficiente e de qualidade faz parte do âmbito privado e então, reforçar a necessidade de difundir

a necessidade de “inserir a lógica de mercado nas instituições públicas para que se obtenha um serviço de qualidade e sucesso” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 74). Assim, a figura do gestor poderia ser a solução para os problemas administrativos já que, ao contrário do profissional de gabinete ligado aos trâmites burocráticos, habitavam o mundo da ação da dinâmica de mercado, do empreendedorismo. Ele deveria ser o responsável pela modernização das instituições extremamente burocratizadas, atribuindo a elas a eficácia e eficiência⁴ necessárias para transformá-las em casos de sucesso.

As virtudes dos gestores eram comparadas com as falhas de burocratas, profissionais e políticos. Assim, enquanto os burocratas eram submetidos a regras, voltados para dentro e inertes, os gestores eram inovadores, voltados para fora e dinâmicos. Enquanto os profissionais eram paternalistas e desenvolviam místicas de expertise para ocultar e proteger seu poder e eram autoreguladores, os gestores eram centrados no consumidor, criavam organizações transparentes e eram testados no mundo real do mercado. Finalmente, enquanto os políticos eram dogmáticos, interferentes e mutáveis, os gestores eram realistas, capazes de assumir uma visão estratégica e, desde que recebessem liberdade para gerir, conseguiam cumprir a promessa de que fariam a coisa certa (CLARKE; NEWMAN, p. 359, 2012).

Ao incorporar os modelos do gerencialismo e seu discurso às instituições, o conceito de gerir e do que gerir enfoca a liderança, a qualidade e a estratégia como base das relações. Com a reconstrução do Estado, o “direito de gerir” vem alicerçado na maior eficiência em alcançar os objetivos organizacionais e sociais, com base na medição e no cálculo de metas e desempenho.

Com o gerencialismo despontam os processos de gerencialização⁵ que, segundo Clarke e Newman (2012) estabelecem a autoridade gerencial sobre os recursos corporativos e definem os termos de tomada de decisão pelo gestor, inclusive estabelecendo as condições necessárias para a formação de líderes e gestores que, segundo os autores, podem ser classificados de duas formas:

⁴ Segundo Chiavenato (1994), pelos termos entende-se que a eficácia é medida de acordo com o alcance de resultados e eficiência é a medida normativa da utilização dos recursos durante o processo e não se preocupa com os fins, mas sim com os meios.

⁵ Para Clarke e Newman (2012), o gerencialismo é constituído de uma ideologia, além de uma estrutura calculista que organiza o conhecimento em metas organizacionais; enquanto que a gerencialização é o estabelecimento da autoridade gerencial sobre os recursos corporativos além das tomadas de decisão vinculadas ao pensamento corporativo.

importados – indivíduos que são trazidos de outro lugar para compor o quadro de funcionários – ou convertidos – pessoas da própria instituição que passam por treinamentos ou desenvolvimento em gestão.

Com relação ao contexto brasileiro:

[...] até o final da década de 1970 prevaleceu o ‘paradigma do público como estatal’: o Estado se consolidou como o grande sujeito das questões públicas e estabeleceu sua gestão como uma responsabilidade da burocracia estatal. Nesse contexto, o estilo burocrático, bem como a ênfase nos meios e técnicas administrativas parametrizaram a reforma e a gestão pública.

Na história das reformas brasileiras, as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa sobrepujaram a dimensão sócio-política. Dessa forma, não foi possível conciliar os dois aspectos que circundam o exercício da cidadania: a inclusão socioeconômica, que abrange os direitos constitucionais como trabalho, educação e saúde e a inclusão sociopolítica, que se refere à participação dos cidadãos nas decisões de natureza pública que afetam a vida social no presente e no futuro (PAULA, 2005, p.115).

Durante a década de 1990, o processo de reforma pelo qual o Estado passa pode ser analisado com a influência de duas vertentes: a gerencial, influenciada pelas experiências americana e inglesa; e a ‘societal’, com ecos dos movimentos contra a ditadura e pela redemocratização dos Brasil das décadas de 1980 e 1990. A proposta gerencial foi consolidada durante o governo Fernando Henrique Cardoso pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Segundo Peroni e Caetano (2012, p. 62):

No caso brasileiro, desde o governo Collor de Melo ocorre uma minimização do papel do Estado para com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público. Foi, entretanto, o governo Fernando Henrique Cardoso que propôs, em 1995, o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Traçaram-se, então, as estratégias de retirada do Estado do campo das políticas sociais, já que não foram consideradas atividades exclusivas do Estado e não pertenciam mais ao núcleo estratégico, descentralizando a sua execução para a sociedade por meio da privatização, da publicização e da terceirização.

Luiz Carlos Bresser-Pereira, então ministro do MARE, defendia a necessidade de mudança baseada na concepção de que o Estado havia se tornado incapaz de atender às demandas dos setores da economia. Tal afirmação está expressa no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), aprovado em 1995 (PERONI;

OLIVEIRA; FERNANDES, 2009). Bresser-Pereira (1992) aponta que a crise fiscal brasileira estava diretamente ligada às formas de intervenção do Estado, sugerindo novas estratégias de desenvolvimento que superassem o autoritarismo, o patrimonialismo e o burocratismo estabelecidos pela atuação do mesmo (PAULA, 2005).

A reestruturação do aparelho do Estado em 1998, divide as atividades estatais em dois tipos: atividades desenvolvidas com exclusividade pelo Estado como legislação, regulação, fiscalização, provento e formulação das políticas públicas; e atividades não exclusivas do Estado, de caráter competitivo e de apoio, prestadas pela iniciativa privada ou instituições sociais, que integrariam o setor público não-estatal, sendo algumas delas submetidas às licitações públicas e contratadas com terceiros (PAULA, 2005). Sob essa ótica, entende-se que, oferecendo competitividade de mercado os serviços seriam mais eficientes dos prestados pelo Estado. Para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 767)

No modelo gerencial, portanto, a sociedade civil é representada pelo público não-estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). Estes organismos, criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não-lucrativos e fazerem parte da sociedade civil.

Todas as transformações decorridas no período buscam formas de conceber a administração pública com a excelência que o Estado não seria capaz de oferecer, mas que se via realizada no Estado gerencial, sobretudo no que diz respeito à prestação de serviços sociais. Para Lima e Gandin (2012), com essa nova forma de administrar o Estado, as políticas sociais são associadas à economia e à ideia de mercado, sendo compreendidas como um produto e precisam estar atreladas aos interesses do capital, sempre vinculadas ao pressuposto de que o Estado precisa gastar menos com esse tipo de política, sendo tais gastos administrados e controlados pelos princípios de mercado. Além disso, tais políticas sociais são monitoradas por órgãos internacionais, entre eles o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que estabelecem metas para os países com o que deveriam ser considerados os

padrões de eficiência e a capacidade de tornarem-se competitivos, ou não, no cenário mundial.

A busca da eficiência da nova administração pública, do ‘reinventando o governo’, passou a ser referenciada por teorias e técnicas organizacionais oriundas do ambiente empresarial. Exemplos de tecnologias modernizadoras das organizações estatais, no final do século XX, foram a gestão da qualidade total, a reengenharia, o downsizing, o benchmarking – a flexibilização organizacional. Sob essa perspectiva, a cidadania deixa de ser o conjunto da população pela qual o Estado republicaneamente deve zelar pelo bem-estar, para ser vista como um cliente, uma meta, um resultado a ser alcançado. Em algumas proposições ‘progressistas’ da reforma, ao substantivo ‘cidadão’ é acrescentado o substantivo ‘cliente’ – cidadão-cliente, configurando-se com isso, o uso, e abuso, das terminologias da ‘mão invisível’, no que deveria ser visível, a gestão pública (PAULA, 2005, p. 15).

Foram criados novos programas administrativos que tinham como lema “a mudança para a cultura gerencial” (PAULA, 2005), entre eles o Programa de Qualidade e Participação na Administração Pública. Neles, são incorporados os mesmos valores dos programas de qualidade total oriundos da iniciativa privada, tais como: satisfação do cliente, melhoria contínua, metas a atingir, envolvimento e participação dos funcionários. Para a implantação do mesmo, foi utilizada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado a ferramenta gerencialista do “ciclo de melhoria contínua”, conhecida como “PDCA” (Plan, Do, Check e Act, do original, em inglês), que posteriormente, seria utilizada em outros programas, entre eles, o Programa de Ensino Integral.

Mesmo que as políticas sociais sejam uma responsabilidade de outros setores, cabe ao Estado avaliar o seu desempenho.

As políticas sociais que antes eram oferecidas para o cidadão no Estado de bem-estar social, passam a ser oferecidas ao consumidor e/ou cliente no Estado gerencialista. O cidadão passa a ser entendido como um cliente que pode comprar determinado produto, podendo esse produto ser ou não, uma política social (LIMA; GANDIN, 2002, p.75).

No contexto brasileiro, a inserção da lógica do privado no público acontece através “mercantilização” da escola, segundo Adrião et al (2015). Tal dinâmica acaba por transformar as interações presentes no âmbito escolar como analisado pelas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas

Educacionais (GREPPE) através de mapeamentos, relatórios de pesquisa e produções relacionadas, tais como: Adrião (2018) e Bertagna e Borghi (2018).

Tal lógica hoje, pode ser notada nas instituições administradas pelo Estado, entre elas, a escola. Segundo Lima e Gandin (2002, p. 78), “[...] as avaliações serviram para inserir a lógica do mercado dentro das instituições escolares, através de marcadores empresariais para a noção de qualidade”, bem como os sistemas apostilados, novos modelos de currículo que são implantados com o passar dos anos mostrando uma crescente adequação das escolas ao modelo gerencialista (ADRIÃO ET AL, 2015).

Para Gaulejac (2007), a gestão, neste modelo, apresenta-se como pragmática e não ideológica, mais pautada no alcance da eficácia da ação do que sobre a pertinência das ideias. Aqueles que utilizam-se do molde gerencialista, passam a prescrever modelos, apresentam fórmulas prontas para a solução de problemas diversos nos mais variados segmentos. Em um primeiro momento era uma concepção física da empresa, um conjunto mecânico. Com as exigências de mercado cada vez maiores, passa a transformar o ser humano em mais um recurso para a aplicação desses modelos, influenciado inclusive, as interações entre os indivíduos. Ainda segundo o mesmo autor (2007, p. 64)

Ele se decompõe em domínios especializados, como a gestão estratégica, a gestão de produção, a gestão comercial, a gestão contábil, a gestão financeira, a gestão de marketing, a gestão de pessoal e recursos humanos, etc. Diversos saberes práticos que têm como função modelar comportamentos, orientar processos de decisão, estabelecer procedimentos e formas de funcionamento. Temos aí a construção de um sistema de interpretação do mundo social que implica uma ordem de valores e uma concepção da ação.

Para o modelo gerencialista, é importante utilizar instrumentos exatos que meçam seus resultados para que possa ser encontrado, durante o desenvolvimento dos processos, anormalidades que posteriormente, deverão ser eliminadas. A partir de uma norma ou modelo, “o expert” em gestão estabelece formas de calcular os níveis de crescimento e desenvolvimento necessários para alcançar as metas e objetivos, criando indicadores de níveis considerados eficazes. Nessa perspectiva, os conflitos são considerados “disfunções” e a análise desses dados e os instrumentos para que ela seja realizada raramente ou nunca são questionados nos ambientes

empresariais. Dentro da organização, tornam-se verdades absolutas, indiscutíveis (GAULEJAC, 2007). Eles delegam funções e atribuem responsabilidades aos indivíduos que são valorizados pelas iniciativas de resolução de problemas, atrelando o sucesso da empresa ao esforço individual na medida que o funcionário atinja metas, sendo compensados com prêmios ou punidos pelo insucesso (LIMA; GANDIN, 2002).

A cultura gerencialista acaba por ser inserida nas mais diversas esferas cotidianas colocando como objetivo claro a inserção da lógica de mercado para alcançar metas melhores, medidas e conferidas com base em preceitos de qualidade, eficiência e eficácia. A escola não poderia ser uma exceção.

2.1 O Gerencialismo e a escola

A incorporação de resultados, instrumentos para medir e avaliar o trabalho, o desempenho e a rotina de profissionais docentes e alunos aumenta a cada ano. Essa incorporação já é assistida em 1930, quando a economia mundial em recuperação ainda estava sob a égide do taylorismo-fordismo. Segundo Queiroz (2003, p. 120)

Tanto o taylorismo como o fordismo concorreram para a valorização do trabalho especializado. Reforçaram, também, um projeto educacional baseado no conhecimento especializado porque as indústrias precisavam de trabalhadores com essa característica para a produção em série. Foi nesse contexto que a pedagogia tecnicista ganhou ênfase.

Com os avanços tecnológicos e nas relações sociais fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, o padrão produtivo vai ser alterado para o toyotismo, deslocando os mecanismos de controle para o interior das empresas, colocando em segundo plano a interferência de sindicatos e do Estado. Responsável pela manutenção do sistema financeiro, a educação, apoiando o desenvolvimento tecnológico, coloca-se diretamente à disposição das condições de desenvolvimento do mercado (SAVIANI, 2005).

Assim, a educação passaria a ser considerada um bem econômico, transformando-se em investimento de retorno, tornando-se bem de produção. Para Lima, Gonzalez e Lombardi (2017, p.926)

As orientações ideológica e financeira das reformas neoliberais reverberaram na dimensão técnico-administrativa das reformas neoliberais da educação. Tais reformas almejam o máximo de eficiência e produtividade da escola pública, não sendo necessário muito esforço para perceber que esses conceitos (“eficiência”, “eficácia” e “produtividade”, etc) expressam a mercadorização da educação e o conteúdo empresarial das reformas educacionais.

A educação seguia com a estrutura consolidada no modelo taylorista-fordista, através da “pedagogia tecnicista”, implantada no Brasil através da Lei n. 5692/71, com o intuito de transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho presentes na fábrica. Na década de 1980, começam as reformas educativas neoliberais, inspiradas no toyotismo, buscando a flexibilização e a diversificação das formas de organizar também a escola e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento, tornando o papel do Estado secundário (SAVIANI, 2005).

Nos dois períodos, o objetivo da escola está centrado na busca pela produtividade guiada pelo princípio da racionalidade, atingindo o máximo de resultados com o mínimo de gastos. Assim, o Estado passa a transferir responsabilidades no que se refere ao financiamento dos serviços educativos e a figura do gestor vem para resgatar a escola, apresentando novos resultados focados em metas de desempenho e comparativos entre suas Unidades Escolares, com o intuito de alcançar uma escola de qualidade.

Para a educação brasileira, a incorporação do modelo gerencial é intensificada com a apresentação do Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRAE), transferindo as responsabilidades das políticas sociais do Estado para o setor privado, civil e para o mercado. Para seu idealizador, Luiz Carlos Bresser-Pereira, a necessidade de Reforma do Estado torna-se uma prioridade ao país por questões de competitividade internacional e que, com a então administração pública, não conseguiria resultados satisfatórios após o enfrentamento de um momento de crise, na década de 1980. Apesar de abrir caminhos para o estabelecimento de parcerias com instituições privadas, o Estado ainda desempenharia a função de regular e inspecionar os resultados obtidos dessas parcerias.

A crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo; a globalização tornou imperativa a tarefa de redefinir suas funções. Antes da integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados

podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional.

Depois da globalização, as possibilidades do Estado de continuar a exercer esse papel diminuíram muito. Seu novo papel é o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. A regulação e a intervenção continuam necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura - uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir a nível mundial (BRESSER- PEREIRA, 1996, p. 9)

Através do PDRAE são transformados os métodos de Administração e Gestão com o ajustamento do sistema jurídico que então, regulamenta as reformas, propondo mecanismos de descentralização e interlocução entre Estado e o chamado “terceiro setor”⁶ focando na transição da cultura burocrática para a cultura gerencial que

[...] conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus critérios fundamentais, como admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado universal de remuneração, as carreiras, a variação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle que deixa a se basear nos processos para se concentrar nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública que continuam princípio fundamental (BRASIL, 1995, p. 22).

Com o PDRAE é permitida a transferência das responsabilidades do Estado com as políticas sociais para o setor privado, que apesar de dotação orçamentária do Estado, são administradas com autonomia por grupos privados. A escola passa a contar com parcerias que instituem modelos de gestão próprios, de acordo com a política interna da empresa que a administra (COSTA, 2013), o que corrobora com a ideia de que as Unidades Escolares podem se tornar um investimento altamente lucrativo, influenciando os fins e os meios envolvidos da forma que tanto a educação privada quanto a pública passam a ser organizadas e administradas segundo a lógica empresarial, corporação ou conglomerados (IANNI, 2005).

Encorpada pelo discurso de trazer soluções eficazes para revolucionar as forças de gerir o serviço público, a educação pública passa por dois tipos principais

⁶ Que pode ser definido como instituições, fundações, instituições filantrópicas, comunidades religiosas que desobrigavam o Estado em relação aos direitos sociais à população, sendo parte da sociedade civil, não são considerados nem mercado, nem Estado (ADRIÃO; PINHEIRO, 2012).

de processos de privatização, caracterizados por Ball e Youdell (2008) como endógeno e exógeno.

Na privatização endógena, os autores destacam a prática da importação de ideias, métodos e práticas do setor privado, assemelhando a escola ao ambiente empresarial, funcionando sob a lógica da eficiência e eficácia. Na exógena, temos a participação direta do setor privado nas formas de gerir as escolas através de incentivos econômicos e prestação de serviços, o que permite ao mesmo tempo ter autonomia nas formas de dirigir a instituição sob a qual exerce sua tutela, podendo interferir em todas as interações presentes no ambiente escolar, desde a organização dos Planos de Estudo até a articulação das relações entre professores-alunos-comunidade escolar.

Quando analisamos a configuração escolar podemos perceber que

A busca pela solução dos problemas da escola e a eficácia na gestão aumentou a busca por parcerias com o setor privado, importando para escola um conjunto de orientações que reduz a autonomia escolar. Descentraliza-se a gestão como previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado através de mecanismos que acabam por transformar a escola, através dessas parcerias com o público não-estatal em um quase-mercado. As orientações seguem a lógica de Economia privado (COSTA, 2013, p. 52).

Através da incorporação da dinâmica gerencial, a configuração escolar passa a satisfazer as necessidades não do aluno, mas do aluno/cliente. A busca pela “qualidade” torna-se primordial, mesmo que, o conceito da mesma não seja elaborado com clareza. De acordo com o PDRAE, a instauração do modelo gerencial prezava pela

[...] retomada do programa de qualidade que deverá enfatizar não apenas o aspecto de qualidade total, mas também o aspecto participação, essencial para o aumento da eficiência dos serviços a nível operacional. O Programa da qualidade e participação na administração pública estará voltado para o aprimoramento melhoria da qualidade e eficiência na prestação de serviços do setor público (BRASIL, 1995, p. 68).

A qualidade é medida, é testada, de acordo com ferramentas que o gerencialismo acredita serem precisas. Uma das formas de certificar o atendimento

às necessidades dos educandos é a implantação de uma Gestão da Qualidade Total na escolas. O conceito, também importado da cadeia de processo produtivo, pretende monitorar as relações dentro do ambiente escolar com o intuito de produzir menos erros, menos obstáculos, melhor utilização dos recursos, com custo reduzido, garantindo a produtividade. Segundo Xavier (1992, p. 228), o objetivo de gerenciar de acordo com o conceito de qualidade total se estende em três direções:

Em primeiro lugar, trata-se de controlar toda a vida do produto ou serviço, não apenas a concepção e produção, mas também os fornecimentos as atividades administrativas e de gestão etc. Todas as funções e atividades da unidade produtiva são afetadas sem exceção.

Em segundo lugar, a participação de todos é indispensável. Em verdade, a qualidade total é um assunto que diz respeito a todos: cada um, no seu nível, deve ter objetivos de qualidade, identificar problemas e adotar medidas preventivas e corretivas.

Enfim, a qualidade total deve se estender o ambiente da unidade de produção. Todos os sócios do empreendimento devem estar no mesmo movimento: fornecedores externos e internos autoridades etc.

Para a transposição da Gestão da Qualidade Total ao ambiente escolar, o gestor deve adequar-se às especificações definidas em estudos preliminares que estabeleçam quais são as necessidades da comunidade escolar, primando pelas taxas crescentes de aprovação e de desempenho, que conduzam a um resultado com “zero defeito”. Todas as ações precisam, necessariamente, de um monitoramento constante do processo, tendo como objetivo a melhoria dos resultados, o que acontece através de avaliações dos alunos, das políticas educacionais e da gestão, identificando problemas de “não-qualidade”. Tais procedimentos, contemplariam os imperativos fundamentais da qualidade: conformidade, prevenção, excelência, responsabilidade e medição (XAVIER, 1992).

Nesse contexto, assistimos a valorização cada vez maior dos índices de desempenho e da realização individual competitiva do que na formação de um indivíduo consciente de sua função social, que deveria ser enriquecida pela escola. A escola apoia-se na concepção de educação produtivista que, segundo Saviani (2005, p. 22) tenderia:

À universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente,

sob determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista.

A lógica gerencial modifica a estrutura de organização escolar, influenciando a construção dos Planos de ensino, do que se deve ensinar e para quem, assim como a maneira de avaliar os conhecimentos preestabelecidos como importantes para os alunos, criando um sistema de ranqueamento que envolve o resultado de alunos, professores, as comunidades e unidades escolares. O grande problema desse tipo de estrutura é que acaba por não considerar o indivíduo e suas necessidades individuais, assim como, o considera como parte de um grande universo de números e gráficos de desempenho e não observa que cada escola faz parte de uma realidade diferente. Além disso, são utilizadas ferramentas que realizam o monitoramento das ações sem o questionamento de suas medições, apresentando resultados favoráveis a quem? Esse apontamento dos erros de processo poderiam ser abordados de outra forma, focando no dinamismo das relações humanas que deveriam ser consideradas com atenção, sobretudo na escola.

O Gerencialismo, as formas de privatização endossam a base da proposta da política neoliberal, onde o esforço pessoal é o que garante os resultados positivos do aluno, o trabalho do profissional e da escola em suas diversas esferas. Não se considera, de forma alguma que a igualdade de condições depende também, dos pontos de partida (FREITAS, 2012). Há possibilidade de medir e avaliar desempenhos, de traçar planos de metas para escolas com realidades tão desiguais?

Mesmo com os processos de privatização exógena e endógena, não há provas conclusivas de que a prática de programas que aderem ao caráter corporativo em seus discursos contribuam para a melhora dos resultados de seus alunos (BALL; YOUDELL, 2008).

Venco (2016, p. 88) ainda coloca que

[...] mesmo no berço da Nova Gestão Pública, a Inglaterra não logrou reduzir custos mediante o estabelecimento de parcerias público-privadas e ou inscrevendo o gerencialismo na educação pública. Ao contrário, associado a uma conjuntura mais ampla, houve efetivo aumento dos impostos, índices de criminalidade e agudização da desigualdade econômica.

Apesar disso, continuamos a assistir uma valorização da ideologia gerencial e à implantação de Programas que, através das parcerias público-privadas, prometem elevar os índices de desempenho da educação do país focando em ferramentas que medem e determinam as metas a serem alcançadas pelos alunos, em questões como o custo-benefício, a competitividade, o individualismo que conspiram contrariamente a uma educação como direito a todos e com princípios humanistas democráticos emancipatórios.

3 O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NO BRASIL

O Programa de Ensino Integral (PEI), nos moldes atuais, tem sua origem no Estado de Pernambuco, forjado nos princípios das *Charter Schools* – escolas financiadas em parte pelo Estado e em parte pelo setor privado - através da iniciativa de um empresário brasileiro, ex-aluno do Ginásio Pernambucano. A consolidação desse modelo aconteceu nos Estados Unidos com grande força na década de 1990. Em seguida, países como Nicarágua, Austrália, França e Japão foram aos poucos introduzindo o modelo das *Charter Schools* em suas reformas educacionais e chegariam também à Inglaterra em 2002, com a denominação de “academias” (DIAS; GUEDES, 2010).

As experiências vividas em outros países da gestão do setor privado na educação pública contribuíram para as reflexões acerca das perspectivas da implantação de um modelo semelhante no Brasil através das parcerias de “empresas e fundações que investem na educação e estão cada vez mais interessadas em participar de forma eficaz dos esforços para a melhoria do ensino” (DIAS; GUEDES, p. 11, 2010). Segundo as autoras, resultados alcançados pelas *charters* americanas mostraram melhoras de desempenho nos índices da educação, sobretudo em matemática, dos alunos que estudam nas unidades participantes do convênio, sendo grande parte desse sucesso atribuído à liberdade de gestão, diferente de outras escolas públicas, presas aos modelos tradicionais e burocráticos já que a gestão privada pode, de acordo com suas necessidades, implantar modelos de currículo, horários, escolher profissionais com autonomia.

O modelo coloca a escola como um campo de competição, impulsionado pelo ranqueamento de seus resultados, oferecendo aos alunos os resultados que classificam e detectam “a melhor escola” transformando-se em “melhor escolha” para os pais.

Durante o capítulo será retomada a concepção do projeto de Marcos Magalhães para o Ginásio Pernambucano, que inspiraria a implantação do Programa em outros Estados com a promessa de melhorias na qualidade de Educação. Para isso, será utilizado como base a obra de Dias e Guedes (2010) – livro produzido pela Fundação Itaú que serviria de “propaganda” para o novo Programa, discutindo as possibilidades de melhoria, colocando a capacitação dos profissionais envolvidos e

apresentando o Programa como uma “inovação” para o campo educacional; o livro “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova, de Marcos Magalhães (2008), que explica a concepção do Ginásio e dos Procentros, além de “ensinar” como gerir uma escola que apresente resultados; documentos produzidos pelo ICE (Instituto de Correponsabilidade pela Educação), instituição formada para prestar consultoria e garantir a manutenção do Programa, criado para melhorar a educação de Pernambuco, prometendo o crescimento dos índices também para outros Estados. Pelas produções com claro intuito de apresentar o Programa como uma forma de “resgatar” a educação brasileira de suas principais dificuldades, colocando o Programa como a forma mais eficaz de garantir um “ensino de qualidade”. Resta perguntar que qualidade seria essa e para quem.

2.1 A experiência pernambucana

Em Pernambuco, no ano de 2001, Marcos Magalhães - responsável pelas operações da América Latina da empresa multinacional Phillips - deparou -se com o estado do prédio do Ginásio Pernambucano, uma das escolas mais antigas do Brasil, construída em 1825, interditado pela deterioração dos acervos e do espaço. O empresário ficou perplexo com a situação e tornou-se a principal liderança do setor privado para reformá-lo. Por muito tempo, a escola era considerada referência em qualidade de ensino na região Nordeste do país, formando grandes intelectuais como Ariano Suassuna, Celso Furtado e Clarice Lispector, além do próprio Marcos Magalhães.

Com o intuito de retomar as atividades da escola, Magalhães reuniu um grupo de lideranças para realizar a reforma do prédio – entre elas, gigantes empresariais brasileiros como ABN-AMRO/BANDEPE, Chesf, Odebrecht, Philips e Avina (MAGALHÃES, 2008). A partir de negociações com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o grupo captou recursos para a reforma do prédio, revitalização da biblioteca e do museu. O projeto levou dois anos e meio para a

conclusão e contou com um investimento de três milhões de reais (DIAS; GUEDES, 2010).

Terminadas as melhorias na infraestrutura predial, o grupo identificou necessidades de reformar também os aspectos pedagógicos e gerenciais da escola, oferecendo um novo modelo de escola pública focada na qualidade de ensino. O processo de reforma e implantação das modificações tanto na estrutura física quanto no método de ensino foram posteriormente transformados em um livro, produzido com o apoio da Fundação Itaú Social, escrito por Dias e Guedes (2010). Nele, as autoras colocam as *charters* como modelo de funcionamento para o Ginásio Pernambucano e explicam quais são as exigências na escolha das equipes, como foram firmados os convênios, entre outros detalhes. O livro é uma forma de divulgar o modelo, uma propaganda para o que depois seria vendido para outros Estados como um “Programa que deu certo” e que segundo coloca Silva (2014) através das falas dos vários sujeitos que compõem o texto, “a educação aparece como um mecanismo de ascensão social”.

Para que esse projeto fosse colocado em prática, foi fundado em 2003, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação que contaria com a participação de diversos empresários envolvidos com a causa. A partir da fundação do ICE, especialistas conceberam o modelo que serviria como norteador para as chamadas “escolas de referência”, começando pelo Ginásio Pernambucano (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018), tendo como principal fundamentação teórica-metodológica a Educação Interdimensional⁷, defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa, focada no desenvolvimento humano com base em quatro dimensões: o logos, o pathos, o mythos e o eros: racionalidade, afetividade, espiritualidade e corporeidade, ou seja, seria necessário compreender o educando e desenvolver sua aprendizagem a partir do conceito da integralidade e complexidade do ser humano (DUTRA, 2013). Para sua implantação, o próprio autor encarregou-se das devidas adaptações para a constituição do conceito na prática das escolas de referência. Outro referencial utilizado são os quatro pilares da educação que definem

⁷Segundo descrição apresentada pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, a educação interdimensional compreende além das ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano, no Programa de Educação Integral também é associada às premissas do referencial teórico da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que trata do planejamento estratégico aplicado às escolas (PERNAMBUCO, 2019)

as competências fundamentais para a formação do ser humano: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer (DELORS, 2010). constituindo a base da proposta (SILVA; SILVA, 2016) . A aplicação de tecnologia empresarial à educação é pautado e readaptado das concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) (DUTRA, 2013). Silva e Borges (2016, p. 6) salientam que

A TEO constitui o instrumento de formação da nova mentalidade do gestor do Centro de Ensino Experimental e, em 2005, passa a ser incorporada à estrutura curricular do Ginásio Pernambucano como disciplina eletiva. Para isso, o instrumento muda de denominação e passa a ser chamado Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR) ou simplesmente Tecnologia Empresarial (TE).

Magalhães (2008, p. 31) expõe no trabalho “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova”, espécie de manual explicativo sobre o Programa e sua implantação colocando que

[...] Uma vez criados, os Centros são orientados pelo PROCENTRO dentro de uma filosofia gerencial própria do Programa. O princípio básico é o do PDCA. Em uma forma mais elaborada, a filosofia se baseou, originalmente, na tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht – TEO. Na verdade, poucas mudanças foram necessárias à TEO, haja vista ser mais uma tomada de consciência do que um manual de métodos e técnicas.[...] Trata-se de um instrumento de gestão eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios inteligentes, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos.[...] também, constitui um excelente instrumento para desenvolver o protagonismo, sobretudo pela ênfase em princípios e valores, a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário.

Sendo assim, a Tecnologia Empresarial de Gestão torna-se um aporte importante para o funcionamento do Programa, prometendo a transformação da escola pública de Pernambuco através do pensamento empresarial que propõe cumprir objetivos, alcançar metas pelas mudanças de comportamento da gestão, tendo como base a gestão de resultados. Segundo Magalhães (2008), tal parceria se faz necessária já que o Estado é ineficaz e cabe aos empresários “ensinar como fazer gestão”. Com a consolidação da parceria não foram consideradas as especificidades do campo educacional. Foi realizada uma transposição da lógica de mercado ao setor

público, uma adaptação superficial de uma esfera à outra, acreditando que tanto a empresa quanto a escola pode ser administradas com as mesmas ferramentas e métodos (SILVA; BORGES, 2016).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação tornou-se o principal parceiro da Secretaria da Educação. Sendo assim, o Estado de Pernambuco deveria ser responsável por regularizar e promover as mudanças legais necessárias para a iniciativa, enquanto que o ICE teria a responsabilidade de angariar recursos junto ao empresariado para abrir dez escolas, além do Ginásio Pernambucano, com o mesmo modelo. Através do Decreto nº 25.596 de 1/7/2003, o Ginásio Pernambucano foi transformado em um centro de excelência denominado “Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano – CEEGP” (SILVA, 2014).

Em 2004, foi criado o Procentro (Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental) através do Decreto nº 26.307 de 15 de janeiro (SILVA, 2014) – órgão executor do programa sediado na Secretaria da Educação – integrado ao ICE, resolvendo problemas que apareciam nas escolas que implantaram o modelo, sem a necessidade de passar pelos trâmites burocráticos dos setores da secretaria, mais uma vez colocando a lógica empresarial adotada como mais rápida e com resoluções eficientes. Para Dias e Guedes (2010, p. 22)

Garantiu-se assim, no âmbito da parceria público-privada, um tipo de supervisão e apoio prático e ágil que a rede pública não costuma oferecer às escolas. A equipe do ICE e os gestores das escolas participantes do modelo passaram a ter acesso direto à gestão do Procentro na Secretaria Estadual de Educação.

Segundo Magalhães (2008, p. 20-21), o Procentro

[...] surge de uma parceria entre o setor público e o setor privado, em regime de colaboração e co-responsabilidade. O setor privado, por meio do ICE, aporta uma filosofia de trabalho, uma proposta pedagógica, uma estratégia gerencial e de recursos para o financiamento parcial de cada escola – denominada de Centro de Ensino Experimental. O estado, por sua vez, cria uma instituição, o PROCENTRO, para expandir a proposta e gerenciar as escolas.

Para viabilizar o novo empreendimento e assegurar a sua sustentação em longo prazo, foram necessárias alterações de caráter legal e normativo. Isso garante não apenas segurança jurídica para a parceria e para os atores, mas

dá uma base maior que permite a estabilidade e a continuidade do Programa com a mudança de governos.

Do ponto de vista gerencial, tanto o PROCENTRO quanto os Centros adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial, mas que vêm se mostrando adequados ao funcionamento dos Centros. Há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização.

Ademais, isso não é muito diferente do que se observa em escolas privadas. Cada Centro é dirigido por um gestor que responde a um Conselho Gestor integrado por representantes do PROCENTRO, prefeitura, empresas parceiras e representantes de instituições locais.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta do Procentro envolve prioridades que, segundo Magalhães (2008) apresentam-se como inovações. Entre elas estão a Educação para Valores (EPV) voltada para a formação crítica do jovem, educando-o para o exercício da autonomia; o Protagonismo juvenil, fazendo do jovem um atuante na resolução de seus problemas e da sua comunidade; a cultura e trabalhabilidade, preparando o jovem para a atuação no mercado de trabalho através da elaboração de seu Projeto de Vida, Plano de Carreira e Programa de Ação para seu desenvolvimento acadêmico e profissional; o Empreendedorismo Juvenil para desenvolver a capacidade de autogestão, co-gestão e heterogestão do aluno; Associativismo juvenil, incentivando a auto-organização em suas diversas atividades; A presença educativa, que reforça as interações e relação entre adultos e jovens; A avaliação sistemática, acompanhando periodicamente a prática pedagógica e se a mesma atende às necessidades dos alunos e; Práticas e Vivências, desenvolvendo valores e competências pessoais e sócias que integram projeto individual com projeto da sociedade em que atua (MAGALHÃES, 2008), consolidando um Programa que parte dos moldes empresariais e molda força de trabalho para o mercado.

Assim, o Procentro consolidou os principais elementos que fariam parte do modelo de escolas implantado pela parceria ICE e Secretaria Estadual de Pernambuco, tendo:

- a) Alunos, professores e gestores em regime de dedicação exclusiva (das 7 às 17 horas);
- b) Critérios específicos e mais rigorosos de seleção, formação e remoção de gestores e professores, sempre com o foco no aprendizado do aluno;
- c) Possibilidade de contratação de gestores entre educadores aposentados e profissionais de fora da rede pública escolar;

- d) Sistema de avaliação contínua de gestores, professores e alunos a partir dos resultados de aprendizagem, incluindo o progresso individual dos alunos;
- e) Diferencial de 125% no salário do professor da rede, além de um sistema de pagamento de bônus anual para professores e gestores em função dos resultados de aprendizagem alcançados;
- f) Criação de um Conselho Gestor responsável pelo Gerenciamento de cada Centro, composto de até 15 participantes, como representantes do ICE, da Secretaria de Educação e de organizações locais da sociedade civil;
- g) Orientações curriculares claras, com guias de aprendizagem bimestrais por série e por disciplina, diretamente relacionados ao sistema de avaliação dos resultados (DIAS; GUEDES, p. 26-27, 2010).

Ao iniciar suas atividades, o modelo enfrentou a oposição da Assembleia Legislativa e do Sindicato dos Professores, que tentou organizar paralisações nos Centros contra a aplicação de prova de conhecimentos aos professores já contratados em 2006. Tanto para o sindicato quanto para alguns deputados, os Centros nada mais eram do que “escolas elitizadas dentro da rede estadual”, inclusive porque uma boa parte dos alunos do Ensino Médio pernambucano não tinham a possibilidade de se dedicar das 8 até as 18 horas ao estudo (DIAS; GUEDES, 2010). Para Silva (2014, p. 7)

O que não aparece no discurso do governo do Estado, sob a gerência de Eduardo Campos, é o fato de que o intuito central das escolas de referência não é a universalização do atendimento. Pois se todas as escolas, sob esse modelo, dispuserem dos mesmos atributos, infra e superestruturais, sob as mesmas condições, não haverá a escola que poderá ser considerada como ‘referência’ para as demais. O modelo de escola charter é exclusivista.

Além desse fato, a questão do salário diferenciado poderia colocar em conflito a categoria ou levar ao sucateamento o restante da rede, já que professores considerados “mais competentes” não ficariam em sua escola, mas procurariam trabalhar nos Centros (SILVA, 2014).

Outra dificuldade encontrada foi a adaptação do currículo estabelecido à realidade dos alunos matriculados. Como o mesmo foi pensado por consultores externos, o conteúdo parecia utópico, com muitos projetos interdisciplinares e oficinas extracurriculares, para alunos que, muitas vezes, ainda sofriam com déficit de aprendizado de conteúdos considerados básicos. Para sanar esse problema foi

adotado o Programa de Nivelamento, incorporado posteriormente ao modelo e que consiste em um reforço em matemática e língua portuguesa (DIAS; GUEDES, 2010).

A escola começou a funcionar em regime de tempo integral, com capacidade máxima para mil alunos ou 320 alunos por série do Ensino Médio. Todo centro começava com 330 alunos na primeira série do EM e atingiria o seu máximo assim que os alunos chegassem à 3ª série e uma nova turma de alunos era matriculada. Segundo Dias e Guedes (2010), tal estratégia visava a garantia de que o aluno fosse exposto aos três anos do Programa, tempo necessário para reverter os possíveis déficits de aprendizado que poderia apresentar ao chegar na escola e estaria apto a alcançar as metas projetadas para o Ensino Médio. Segundo Silva e Borges (2016, p.3)

A concepção de gestão desenvolvida no Ginásio Pernambucano é replicada e implantada na rede estadual em duas fases distintas e complementares. Na primeira, vigora como algo experimental, testada e replicada no governo Jarbas Vasconcelos PMDB (1999 – 2006). A segunda, se efetiva pela transformação do experimento em política pública na área da educação, consolidando os princípios de parceria no governo de Eduardo Campos PSB (2007 – 2014).

A localização dos primeiros 20 centros foi pensada seguindo dois critérios principais: região com aproximadamente 200 mil habitantes, no município ou no conjunto de municípios de uma região; coparticipação da prefeitura para fornecimento de espaço físico, apoio na manutenção do prédio financiamento de transporte para os alunos, incluindo os que morassem em áreas rurais.

A equipe atuante em cada centro era formada de um gestor, um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo-financeiro e um coordenador de mobilização social e comunicação. Cada Centro desenvolvia seu Plano de Ação comum a todos da escola construído coletivamente e cada profissional, independente da função, elaborava um Plano de Ação Individual, dialogando com o Plano de Ação da escola, sendo posteriormente cobrado pelos resultados apresentados ou não pela gestão, de acordo com o que havia proposto desenvolver durante o período avaliado.

Aos alunos era garantido o transporte, três refeições diárias, uniforme e material escolar, o que resultaria em um custo médio anual de 2,5 mil por aluno. Até 2005, todos os itens eram custeados pela ICE e parceiros, com exceção do salário-base dos professores, pago pela rede estadual. Com a expansão do programa de

duas para treze unidades, o ICE passou a assumir apenas o investimento inicial a partir de 2006. Em 2007, o custo total para o funcionamento de 20 centros com 10 mil alunos era de 56 milhões de reais sendo 95% desse valor pago pelo Estado (DIAS; GUEDES, 2010).

Ainda em 2007, a Secretaria de Educação em parceria com a Trevisan Consultoria, realizou um estudo do projeto piloto das escolas integrais que apresentou como resultado que, se o Estado de Pernambuco tivesse 160 Centros Experimentais, com capacidade aproximada de atendimento para mil estudantes cada um, atenderia a metade da demanda de jovens para o Ensino Médio. A partir daí, o que era projeto transformou-se em Política Pública, estabelecendo uma meta para a criação das 160 escolas integrais até o ano de 2010 (DUTRA, 2013).

Em 2008, com a revogação do Decreto 26.307/2004 que instituíu o Procentro foi concebido o Programa de Ensino Integral (PEI) pelo Decreto nº 125, criando as “Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM)” colocando o ensino integral como política educacional presente na agenda governamental (SILVA, 2014). No mesmo ano pela Lei nº 13.486, o governo estabelece um sistema de bonificação, que compreende toda a rede Estadual, estabelecendo metas para cada escola.

As ‘metas pactuadas’ são estabelecidas pela Secretaria de Educação de acordo com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e as taxas de aprovação nas séries oferecidas pela unidade de ensino. Elas são calculadas tendo em vista o percentual de evolução de cada escola, seguindo o modelo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e constam no Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR), um contrato de gestão assinado entre o diretor da escola e o Governo Estadual. Tal documento constitui o instrumento jurídico que fundamenta essa segunda fase. Ele estabelece deveres e obrigações das partes e visa assegurar e responsabilizar os gestores pelo cumprimento, ou não, das metas, consolidando uma gestão para resultados, imposta de forma vertical por parte do Estado (SILVA; BORGES, 2016, p. 17).

O Termo de Compromisso e Responsabilidade (TCR) torna-se um fundamento jurídico de responsabilização do gestor escolar, que caso não atingisse as metas estabelecidas para a sua escola, poderia ser exonerado do cargo. O modelo de gestão aplicado inicialmente no Ginásio Pernambucano acaba por espalhar-se para escolas da rede pública estadual disseminando a cultura da gestão por resultados, intensificando a cultura de descentralização da responsabilidade do Poder Público e,

cada vez mais, responsabilizando o profissional de educação por meio da meritocracia (SILVA; BORGES, 2016).

3.1.1 A formação e a escolha das equipes em Pernambuco

Como primeira “missão”, os gestores, apoiados pela equipe central, deveriam organizar encontros com membros da comunidade para explicar a proposta e conseguir a adesão e suporte das famílias e lideranças antes do início das atividades dos Centros. Para Dias e Guedes (2010), apesar dos problemas enfrentados no início com a questão da infraestrutura dos prédios para implantação do Programa, o desafio maior foi a formação das equipes, pois as redes públicas em geral, não possuem sistemas que identificam e incentivam profissionais com perfil de liderança e inovação. No primeiro ano, os Centros encontraram grande dificuldade em preencher seu quadro de docentes e tiveram que recorrer aos meios informais para a indicação de candidatos – foram escolhidos indivíduos recomendados por secretários municipais, dirigentes de órgãos regionais, entre outros – para finalizar a etapa de recrutamento.

O papel do gestor, diferente de um diretor da rede estadual, envolvia a responsabilidade pela administração de recursos materiais e financeiros e também o desenvolvimento e acompanhamento acadêmico dos alunos e dos professores, que eram constantemente avaliados. Além disso, precisava consolidar parcerias na comunidade. Caso o Centro não apresentasse os resultados esperados, o gestor poderia ser removido pela gestão central, o que o mantinha conectado a toda a dinâmica da escola, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem. Dias e Guedes (p. 33, 2010) afirmam que uma das “inovações” do Procentro foi o processo de seleção de seus gestores.

Nesse período, na rede estadual de Pernambuco os diretores eram escolhidos por eleição direta nas escolas e precisavam ser professores concursados da rede. Não havia um processo de certificação prévia. Embora precisassem elaborar um plano com metas, na prática, quando eleitos, dificilmente eram removidos se apresentassem baixo desempenho durante o tempo de mandato. O Procentro trouxe a ruptura dessa prática na medida em que estabeleceu a seleção de seus gestores por meio de entrevistas e provas e pode contratar profissionais não concursados, aposentados ou fora da rede.

Para fazer parte do Programa, o profissional da educação precisava passar por prova escrita e análise de currículo, além de uma entrevista realizada com o apoio de uma consultoria especializada, resultando no desenho do perfil comportamental de cada candidato. Depois de contratados, os gestores passam por capacitações, com dinâmicas em grupos e treinamentos específicos – voltados para a formação preocupada em moldar o profissional que se encaixe nas exigências do Programa – tudo monitorado e contabilizado para a decisão final da seleção. O processo permitia que fossem contratados apenas os profissionais considerados qualificados para atuar nos Centros, mas que permaneciam em seus cargos apenas se obtivessem os resultados satisfatórios em suas avaliações periódicas realizadas pelo Conselho Gestor (DIAS; GUEDES, 2010).

Todo o profissional deveria estabelecer uma rotina de trabalho, inclusive o gestor. As observações diárias dos corredores, salas de aulas e dependências deveriam ser levadas em consideração e discutidas posteriormente com a supervisão, coordenadores e professores. Faz parte do rol de atividades do gestor manter o diálogo aberto com a equipe docente dando sugestões e críticas sobre sua atuação. “O professor sabe que está sendo observado, Minha pesquisa é feita de forma transparente, olhando no olho e dizendo a verdade, mas sem ferir”, afirma a gestora Maria José, de Palmares (DIAS; GUEDES, 2010).

O Procentro tinha como um dos focos a formação continuada do professor. Todos tinham um dia da semana destinado para planejamento, avaliação e pesquisa para suas aulas. Poderiam realizar reuniões por disciplina, discutindo projetos especiais e também conversar com pais, alunos e gestores. Os centros também organizavam encontros esporádicos para intercâmbio de informações entre os diferentes Centros. A constituição de uma rede de Centros administrada por uma gestão central permitiu que as boas práticas fossem compartilhadas. Para Dias e Guedes (2010), na escola estadual é mais comum que bons projetos sejam reconhecidos apenas dentro da escola, nesse caso a possibilidade de interação entre Centros torna-se multiplicadora, estimulando a identificação de boas práticas pedagógicas e disseminação das mesmas em outras Unidades. A troca de boas práticas entre as escolas participantes é uma característica marcante no modelo *charter*, o que as autoras colocam como uma forma de valorizar as ações,

promovendo a disputa entre escolas e o mérito daqueles que se esforçaram e merecem destaque.

Outro diferencial utilizado nas escolas de referência: o salário. Além do salário-base, os professores recebiam um adicional de 125% e uma gratificação anual por desempenho que poderia chegar a 4 mil reais. Além disso, o professor trabalhava em regime de dedicação exclusiva, ou seja, o professor não precisava se preocupar em deslocar-se para escolas diferentes e nem se adaptar a rotinas escolares distintas (DIAS; GUEDES, 2010).

Os professores também poderiam ter o seu dia de estudo, reservado para o planejamento de toda a sua rotina na escola além de ser um período onde ele poderia desenvolver a troca de experiências com os colegas, eximindo-se de perder finais de semana corrigindo exercícios e provas, preparando aulas sem ser remunerado e muitas vezes, deixando seus afazeres pessoais em segundo plano.

Para acompanhar o desenvolvimento do trabalho do professor eram realizadas avaliações de desempenho contínuas, através do gestor e do coordenador pedagógico, mas também contando com a participação dos alunos do Centro. Entre os indicadores de avaliação estavam:

- Índice de aprovação da comunidade em relação ao Centro;
- Evolução do Índice Geral de Aproveitamento dos Estudantes no Saepe (Sistema de Avaliação dos Estudantes do Estado de Pernambuco);
- Índice de aprovação dos estudantes em relação ao desempenho do Centro e do professor;
- Avaliação externa baseada em questões do vestibular;
- Participação em atividades com os estudantes, como feiras de ciências;
- Cumprimento do conteúdo do programa de ensino, a partir dos guias de aprendizagem (DIAS; GUEDES, 2010, p.42).

Desde o processo de seleção, os professores contratados eram escolhidos de acordo com perfil profissional voltado principalmente para focar nos resultados de aprendizado. Foram preestabelecidas as formas de trabalho e as metas que deveriam ser alcançadas durante o processo. Aqueles que não estivessem dispostos e não atingissem às expectativas dos Procentros eram desligados do Programa. Durante seu relato, a gestora Marilene Montarroyos coloca que:

O professor faz uma prova de conteúdo. Como é que deixam uma pessoa lecionar uma disciplina se ela não a domina nem no nível do segundo grau? Nosso professor não pode tirar licença-prêmio nos três primeiros anos. Se quiser fazer mestrado, vai ter que estudar no fim de semana ou à noite. Professor nosso não pode faltar. Se ele faltar por motivo de doença, outro professor do Centro tem que estar inteirado do plano de aula e se encarregar de cobri-lo (DIAS; GUEDES, 2010, p.43).

Para o professor das escolas de referência foi estabelecido um padrão de trabalho, assim como um padrão de escola. Acabava-se adquirindo uma identidade específica pautada nos princípios do Programa e na ressignificação do trabalho docente. A “pedagogia da presença⁸” também fazia parte dessa nova identidade, aproximando o professor da convivência com seus alunos, tornando-o uma figura sempre presente nos momentos de formação pessoal e acadêmica. Segundo Costa (1991, p. 48)

O método da Pedagogia da Presença é super simples. O educador tem que se educar para escutar e educar-se para observar o conjunto dos acontecimentos reais que transcorrem ante os seus olhos, desde a hora que chega até a hora de dormir. A observação atenta e metódica dos comportamentos que lhe são próprios tentará conhecer, entre os ganhos e perdas de sua vida, aquilo a que dá mais importância, atenção, valor. Enfim, será necessário descobrir neste educando aptidões e capacidades que apenas um balanço criterioso e sensível permitirá despertar e desenvolver. Só assim, ele encontrará o caminho para si mesmo e para os outros. E este é o sentido e o objetivo maior da Presença construtiva e emancipadora do educador na vida do educando.

Grande parte dos professores que passaram pelo processo de seleção desistiu durante o percurso, fato já previsto pelos idealizadores do modelo. O professor “sobrevivente” precisa estar realmente consciente de que quer estar naquele ambiente, atendendo todas as necessidades dos seus alunos por oito horas diárias. Não há possibilidade de greve, não há espaço para faltas (DIAS; GUEDES, 2010) com isso, há possibilidades maiores de controle, de flexibilização do trabalho maquiados pela imagem do profissional que “veste a camisa da escola”.

⁸ O termo foi consolidado por Antônio Carlos Gomes da Costa. Para Costa (1991), o professor deve fazer-se presente, escutando o seu aluno e colaborando diretamente para sua formação acadêmica e pessoal.

As avaliações de desempenho constantes garantiriam a manutenção dessa lógica. Elas envolviam comunidade, gestores e o órgão central do Procentro, responsabilizando o professor pelos resultados de seus alunos através das ações desenvolvidas dentro do período avaliado. Outra forma de acompanhar o trabalho professor e se ele realmente estava cumprindo com o seu Plano Individual eram os Guias de Aprendizagem. Os mesmos eram fixados nas salas de aula, sendo uma cópia entregue para cada aluno que poderia acompanhar se o professor estava trabalhando o que foi planejado ou não. Nos Guias, além das especificações de conteúdo, o professor deveria discriminar as formas de abordagem, materiais utilizados e articular projetos inter e extracurriculares a eles. Na visão criada pelo Programa, com expectativas claras de aprendizagem, os professores conseguiram construir um padrão de qualidade que envolveria todas as unidades (DIAS; GUEDES, 2010), padrão esse já preestabelecido pela gestão do Procentro, voltado para as necessidades de manutenção e consolidação do Programa.

Esse modelo tem ênfase clara em resultados, trabalho em equipe e criatividade, o que, para esses professores, tornam as escolas ambientes recompensadores para trabalhar, apesar da maior cobrança e da carga mais intensa.

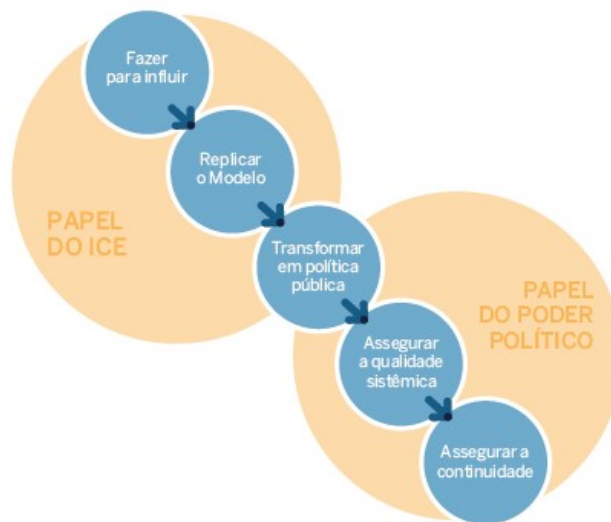
No caso de Pernambuco, havia o bônus salarial, mas observamos que esse não era o único incentivo significativo. Professores que aspiram uma promoção em sua carreira, sem ter que necessariamente abandonar a sala de aula, veem a oportunidade de trabalhar em uma escola charter como uma forma de desafio e crescimento profissional. Mas não é suficiente oferecer uma escola de excelência para professores excelentes. Em troca desse status diferenciado, esses professores precisam também assumir uma responsabilidade diferenciada na rede [...] Assim, os professores selecionados por escolas *charter* teriam a responsabilidade de exercer liderança como multiplicadores em outras escolas da rede (DIAS; GUEDES, 2010, p. 75).

Com o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) baseado no Plano de Metas Compromisso todos pela Educação procura-se nesse período, entre outras coisas, ampliar os resultados educacionais do país, estabelecendo indicadores como referenciais educativos, que deveriam ser seguidos por todos os Estados da federação que aderissem ao plano. Nesse contexto, a experiência de educação integral desenvolvida em Pernambuco influenciaria outros Estados, preocupados em

desenvolver casos de sucesso, batendo as metas de qualidade da educação (CAÇÃO, 2017).

Em 2008, o Estado de Pernambuco expandiu de 20 para 53 escolas. É publicado o livro “Pernambuco cria, experimenta e aprova – uma nova escola para a juventude brasileira” de autoria de Marcos Magalhães, servindo como propaganda do Programa e da atuação do ICE, contando as experiências vivenciadas, a estrutura da proposta e opiniões do empresário de como é o modelo gestor das escolas de referência e em muitos momentos, salientando a importância do modelo gerencial para suprir as necessidades da escola, corroborando com o discurso de que “o Estado não consegue fazê-lo” , introduzindo e consolidando tal discurso que favorece uma cultura que aparentemente remete a processos de inovação no setor educacional, mas que conspiram contra o direito a educação de qualidade como direito de todos.

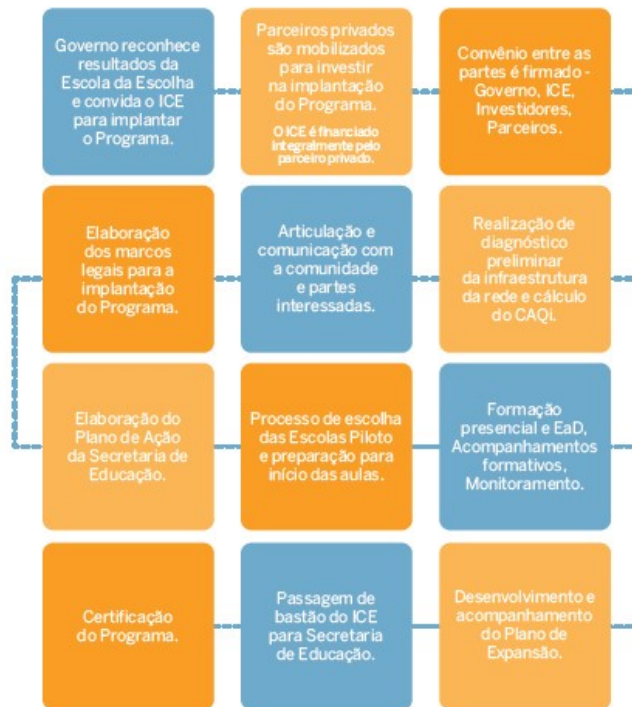
Figura 1 – Implantação do Programa em parceria com o Estado.



Fonte: ICE, Livroto Institucional Digital, 2018.

No ano seguinte, acontece a primeira expansão do Programa fora do Estado. São inauguradas 25 escolas no Ceará, integradas à Educação Profissional (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018). A presença do ICE no Ceará deu-se em parceria com o Estado para a formação de gestores através da implantação de uma filosofia (modelo) de gestão nas EEEPs (Escolas Estaduais de Educação Profissional).

Figura 2 – Passo a passo “da parceria à passagem de bastão”: Ciclo de três anos (Implantação do Programa nas escolas pela ICE)



Fonte: ICE, Livroto Institucional Digital, 2018.

Sua atuação foi constante até o ano de 2010. Sobre a formação dos gestores, Lima (2014, p. 47) afirma que

O modelo de gestão da escola profissional é baseado na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE⁹), cujos pilares são a pedagogia da presença, que se resume na prática em que todos os educadores dedicam seu tempo para conhecer e formar seus educandos, a partir do horário integral de trabalho, e à educação pelo exemplo, que se refere à postura que os educadores devem desenvolver no convívio escolar, alinhando suas práticas às premissas pedagógicas da escola, bem como o regimento escolar, servindo de exemplo ao estudante primeiramente através de suas ações. As duas ferramentas citadas são importantes para a integração do aluno ao novo modelo de escola.

A autora ainda destaca a pertinência da participação do ICE no processo de formação já que a TESE estabelece premissas ligadas à visão empresarial, devendo

⁹ Posteriormente modificado para TEAR.

desenvolver estratégias de responsabilização, estabelecer metas e monitorá-las, além de consolidar os instrumentos de gestão, articulando esses princípios aos conceitos baseados nos pilares da Educação de Delors (2010), funções que o Instituto desenvolveu em Pernambuco.

Em 2010, o ICE começa a planejar a implantação do Programa no Rio de Janeiro. No ano seguinte, são criados 10 Ginásios Experimentais Cariocas em parceria com o Instituto Trevo e a Secretaria Municipal de Educação, sendo essa a primeira experiência do Instituto com o Ensino Fundamental II. Durante esse período, começam os planos para mais expansões levando o Programa para o Estado de Goiás (com a implantação de 15 escolas de Ensino Médio no ano de 2013) e novas expansões para o Ceará e Pernambuco em parceria com as Secretarias Municipais de Educação (ICE, 2018).

Com 16 escolas voltadas para o Ensino Médio, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação implanta o Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo, em 2012.

3.2 O Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, o PEI foi implantado através de parceria entre o Governo do Estado e o ICE, que presta assessoria para esclarecimentos de dúvidas sobre seu funcionamento (ICE, 2018). Para isso, faremos uma breve revisão sobre a ideia de educação integral, além do conceito de escola de tempo integral, acompanhando o trajeto percorrido pela educação paulista até a chegada do modelo de Ensino Integral. Posteriormente, analisaremos a estruturação do Programa em São Paulo, a legislação que orienta as atribuições dos profissionais envolvidos, premissa e princípios que regem o modelo e a documentação produzida na escola pelos professores e gestão.

3.2.1 A Educação Integral e o Tempo Integral

Quando analisamos o contexto brasileiro, a discussão sobre a educação Integral se faz presente desde o início do século XX, vinculada a diversos movimentos educacionais visando à formação multidimensional do ser humano. Para Cação (2017, p. 99)

A análise histórica das teorias que nortearam as raízes da educação integral brasileira aponta seus ideais liberais, ao pregarem a formação crítica e emancipadora do sujeito, contudo, ainda que as intencionalidades fossem progressistas, os olhares estão mais voltados para os resultados da educação, do que propriamente para a formação integral do sujeito.

A partir da década de 1930, Anísio Teixeira assume a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal e realiza uma reforma da instrução pública. Sua preocupação com os altos índices de evasão e repetência já nessa década refletiam a inadequação do modelo tradicional de escola, principalmente para as classes populares. Teixeira acreditava que tais resultados deveriam primar por um modelo que ampliasse o tempo de permanência dos educandos na escola, que desenvolvesse atividades físicas, artísticas e literárias entre outras, focada nas necessidades individuais dos alunos, onde os mesmos pudessem realmente aprender, além de construir uma identidade de cidadania, consciente de seus direitos e deveres. Para Cação (2017, p. 97):

De modo geral a expressão educação integral nos remete a uma formação destinada ao desenvolvimento pleno de todas as dimensões humanas. Ora, todas as formas de educação estão necessariamente atreladas ao sujeito que se insere numa determinada sociedade e por ela é educado. Consequentemente para pensar a educação integral, voltada para o educando, é necessário conhecer e refletir sobre o processo de ensino inserido na realidade, em suas particularidades, pluralidade e diversidade. A educação que contemple a formação humana teria como meta favorecer todas as dimensões que compõem a vida do ser social situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações.

Gonçalves (2006, p. 130) ressalta que

O conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão bio-psicossocial. Acrescentamos, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

Assim, a escola seria concebida com uma integralização social, onde realmente pudesse contribuir com sua comunidade (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012). Tais inquietações contribuíram para a implantação das Escolas Parque, internacionalmente reconhecidas e que, posteriormente seriam transformadas em Escolas-laboratório.

Quando as escolas, a partir da década de 1950, tiveram que receber um número maior de estudantes, a atividade escolar passou a funcionar em um único turno, sendo que as elites continuavam a receber uma educação no contraturno, com atividades complementares (GIOLO, 2012). A escola de segmento popular não poderia ser oferecida em tempo integral, considerando que seu público, advindo de classes mais baixas, deveria dedicar-se ao trabalho e portanto, a escola “foi organizada pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho” (GIOLO, 2012, p. 95).

Durante a década de 1960 acontece uma aproximação de diversos educadores que buscavam um mesmo ideal: “o de uma escola pública democrática que atendesse à população brasileira, em especial às classes populares, historicamente excluídas” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012).

Além das escolas-parque na Bahia, podemos citar o I Programa Especial de Educação (I PEE), idealizado por Darcy Ribeiro, na década de 1980. Para ele, o projeto consistia em:

Escalões de tempo integral, cada um deles para mais de mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só as escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade

prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integral o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos (RIBEIRO, 1997, p. 476).

Durante a gestão de Leonel Brizola, Darcy Ribeiro implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e outras experiências como os Ginásios Vocacionais em São Paulo e as escolas industriais e agrícolas. A experiências com a escola de tempo integral, muitas vezes, não eram bem desenvolvidas ou até descaracterizadas, por serem consideradas onerosas aos cofres públicos e nunca fizeram parte das políticas gerais de educação brasileira (GIOLO, 2012).

A questão levantada por Anísio Teixeira de que a “educação não é um privilégio e sim um direito” volta a ser colocada em pauta com a promulgação da Constituição de 1988. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei Orgânica da Assistência Social colaboram com a formação da consciência do direito à educação (SANTOS, 2013).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece a necessidade do aumento progressivo da jornada escolar. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) destaca a necessidade de oferecer educação integral às camadas sociais mais necessitadas. A proposta é que metade das escolas brasileiras ofereça o ensino integral aos seus alunos, mas ainda de forma progressiva, sem definir metas de aplicação ou responsabilidades precisas (GIOLO, 2012).

Como principais diretrizes, no PNE é colocado que:

[...] a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (BRASIL, 2001, p. 18).

Na década de 2000, durante as reformas educacionais, é criado o Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), que mais tarde expandiria sua política

de educação integral para todo o Estado. O modelo utilizaria os conceitos de Gestão Democrática e Protagonismo Juvenil em uma experiência constituída mediante convênio do Estado de Pernambuco e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE) (CAÇÃO, 2017). Com a experiência considerada “bem-sucedida”, a política pública ganha expansão, executada e coordenada pelo Programa Mais Educação, em 2007, que representa possibilidades de financiamento da educação de outras fontes que não os cofres públicos, além de receber recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola, repassado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para as unidades executoras. O Programa é de âmbito federal, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo Cação (2017, p. 102), o

Mais Educação pressupõe diálogo e trabalho em conjunto de seis ministérios: Educação; Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Meio Ambiente; Cultura e Esporte. Assim, ampliam-se as funções da escola. A educação, especificamente a escola pública, passa a se responsabilizar pelo atendimento a uma multiplicidade de âmbitos da vida social dos indivíduos/cidadãos brasileiros, além de suprir suas necessidades básicas de afeto, proteção, saúde, lazer, cultura, esporte e escolarização.

O Programa traz em seu texto referência para o debate nacional, a nova configuração do papel da escola, novos desafios que viam em experiências anteriores nas tentativas de uma educação integral, suprir essas novas necessidades. Além disso, afirma que a Educação Integral permite a formação mais completa possível do ser humano, apesar de não haver um consenso do que seria uma “formação completa”, fundamentando-se em posicionamentos político-ideológicos diversos, porém de naturezas semelhantes (BRASIL, 2009).

No documento, a educação integral viria como uma solução a nova configuração da escola e de suas atribuições:

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como ‘protetora’ e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la. Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma ‘Educação Integral em Tempo Integral’, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a

escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico (BRASIL, 2009, p. 18).

A escola, embora tenha em sua raiz, uma função pedagógico-instrucional, passa a enfrentar alguns determinantes sociais e econômicos que acabam por transformar a instituição levando-a a desenvolver atividades suplementares, tendo que atender às condições de vida de sua clientela, o que envolve desde atendimento odontológico até a alimentação. A ausência de soluções estruturais e políticas forçam a escola a tomar a frente de tais atividades que extrapolam sua função específica (PARO et al, 1988). Se um aluno não tem condições de comer, como terá condições de aprender? Portanto, essas atividades suplementares acabam se tornando intrinsecamente pré-requisitos para a função primária da escola: a condição de aprender e ensinar.

Ao analisar a concepção de educação integral presente no Programa Mais Educação é perceptível que a exclusividade da preocupação não gira em torno do desenvolvimento multidimensional do aluno, mas também nos resultados educacionais e no caráter assistencial que a escola acaba por tomar para si. Para Cavaliere (2007, p. 1015)

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

O Programa tem como base os resultados educacionais gerados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), além de estabelecer um plano de metas com indicadores que devem ser seguidos no momento da adesão. No Estado de São Paulo, a partir do Programa Mais Educação, foram implantados dois Programas: a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa de Ensino Integral (PEI) (CAÇÃO, 2017).

O Programa Escola de Tempo Integral (ETI) foi instituído pela Resolução SE nº 89/2005. Apresenta como objetivos principais prolongar a permanência do alunos de

Ensino Fundamental na escola pública estadual, ampliando as suas possibilidades de aprendizagem através da exploração de temas transversais e vivências que contemplem o aprimoramento pessoal, cultural e social (SÃO PAULO, 2005).

Para adesão ao Programa, a comunidade precisaria manifestar interesse e as salas deveriam ser compatíveis ao número de alunos. Funcionava em dois turnos – manhã e tarde – sendo no total uma jornada de nove horas e carga semanal de 45 aulas. Contava com o currículo básico e matérias que contemplassem orientação de estudos, atividades esportivas e culturais, atividades de Integração Social e enriquecimento curricular (SÃO PAULO, 2005).

Para os princípios das ETIs, a educação integral só acontece pela ampliação da jornada escolar diária, o que aumentaria o tempo de aprendizado, oferecendo novas oportunidades aos estudantes. Não necessariamente isso acontece se a construção do currículo não for pautada nas necessidades dos alunos atendidos, o que pode simplesmente significar que o mesmo fica mais tempo “trancado” dentro da escola.

Em 2008, a matriz curricular da ETI passou de 8 oficinas obrigatórias para 5 outras e 3 optativas. No documento emitido pela Coordenadoria de Estudos e normas pedagógicas (SÃO PAULO, 2011), ficou expressa a necessidade de modificações e adequações ao Escola de Ensino Integral, que passava por um momento “delicado”, já citado em 2008 no documento “Escola de Tempo Integral – tempo e qualidade – Construção de uma proposta, ciclos I e II” que fazia uma introdução sobre as experiências com a Educação Integral e a necessidade de constantes ajustes comuns a um projeto recentemente implantado. A preocupação colocada pela Secretaria do Estado da Educação se referia ao atendimento que contemplasse a diversidade da Rede e a existência de duas estruturas organizacionais que vinham se consolidando no Brasil:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral (Escola de Tempo Integral); e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no período alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, também, fora dele (Aluno em Tempo Integral). Esta última modalidade, procura adequar o espaço físico existente às novas propostas de ensino, adaptar e utilizar todos os ambientes disponíveis na própria escola ou na comunidade (SÃO PAULO, 2011, p. 7).

Segundo o referido documento, o intuito dessa reformulação era contemplar as demandas de cada escola, atendendo às expectativas dos alunos, suas áreas de interesse com um currículo básico comum enriquecido com procedimentos metodológicos inovadores, articulando assim, o projeto pedagógico com os princípios preconizados no currículo. Ainda é colocado que:

As oficinas/atividades complementares aqui propostas foram pensadas visando o desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis na formação integral do indivíduo. Caberá à comunidade escolar decidir qual o modelo a ser adotado, assim como as oficinas/atividades complementares opcionais a serem oferecidas aos alunos em tempo integral (SÃO PAULO, 2011, p. 8).

Com base no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors (2010) são colocados os quatro pilares da educação como eixos de desenvolvimento da nova matriz curricular. Segundo Duarte (2001), tal referencial faz parte de uma ampla corrente educacional contemporânea que o autor denomina de “pedagogia do aprender a aprender” voltada para a formação de competências, com a lógica de ensino baseada no *coaching* processo com duas ideias principais:

Aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção de conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido anteriormente (DUARTE, 2001, p. 38).

O autor ainda salienta que, nesse tipo de abordagem educacional, foca na criatividade e nas habilidades que transformem o aluno em um futuro profissional resiliente, capaz de se adaptar às diversas situações exigidas pelo trabalho, bem como se sujeitar às imposições da sociedade capitalista. O “aprender a aprender” é apresentado como

[...] uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos.

Além disso, é feita a proposta de parcerias que colaborem com o desenvolvimento dessa matriz, sejam elas, públicas ou privadas, com a intenção de tecer “uma rede de convênios firmados entre os órgãos para a realização de atividades de interesse comum” (SÃO PAULO, 2011, p. 14). O documento também dá uma série de sugestões sobre as instituições que podem estabelecer esse tipo de parceria com a escola:

- Parcerias imprescindíveis para fornecer orientação, formação e consultoria: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Instituto Ayrton Senna, universidades e fundações.
- Outras parcerias possíveis: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Faculdades de Tecnologia (FATEC), Escola Técnica Estadual (ETEC), Itaú Cultural, Itaú Social, Programa Escola da Família, Sistema de Proteção Escolar, secretarias, prefeituras, universidades, entre outros (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

O Programa é apresentado como algo que está em constante movimento, onde a única coisa permanente é “o desafio da reflexão, adaptação e redirecionamento” (SÃO PAULO, 2011. P.14). Além disso, é reafirmada a todo o momento a necessidade um envolvimento de parceiros e comunidade para que a educação integral aconteça plenamente, tornando o conhecimento multidimensional. O Programa ainda sofreu mais duas modificações curriculares através das Resoluções SE 76/2016 e SE 70/2017, substituindo as Oficinas Pedagógicas para Componentes Curriculares e alterando a carga horária das mesmas.

Apesar de contribuir para o aprimoramento da implantação da educação de tempo integral, o programa foi marcado por dificuldades enfrentadas pela gestão, professores e comunidade escolar.

Ao nos depararmos com as modalidades criadas em diversos contextos, espaços e períodos diferentes, podemos perceber que seus idealizadores colocam a educação integral diretamente ligada ao desenvolvimento em tempo integral. Para Gonçalves (2006, p. 131)

[...] Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido

represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

A questão sobre a ampliação do tempo dentro da escola acaba por criar uma falsa ilusão de educação integral, muitas vezes transformando a escola em um espaço sem sentido para o aluno, como o caso dos CIESPs, que segundo Cavaliere (2007, p. 1119) acabaram por se tornar apenas uma escola que mantém os alunos por mais tempo em suas dependências, sem o enriquecimento cognitivo e pessoal proposto pela educação integral.

Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a ocupação pouco interessante do horário integral levou à criação de um conceito negativo sobre essas escolas e ao seu consequente esvaziamento. Nessa faixa etária, a satisfação e adesão do próprio alunado são essenciais para a sua permanência. Como esses CIEPs ficaram, em muitos casos, reduzidos às aulas convencionais, a inadaptação tornou-se freqüente. Apesar do horário integral e da forte expectativa inicial da população em relação a essas escolas, o desprestígio e o conceito negativo se estabeleceram. O esvaziamento levou a que as unidades de segundo segmento fossem maciçamente transformadas em unidades de educação infantil e de 1ª a 4ª série.

A educação integral deveria ser apresentada como uma forma de combate às desigualdades sociais, ao enriquecimento do aluno como indivíduo e como consequência, a significação da escola como um lugar muito mais amplo, que possa formá-lo e ao mesmo tempo, acolhê-lo. Para Leclerc e Moll (2012, p. 23)

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio. A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias,

mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos.

A proposta de uma educação integral nos leva a refletir nas possibilidades de aplicação nas escolas, construindo o senso crítico do aluno que interage com a sociedade através de suas vivências escolares. Tal articulação colocada pelos autores, de um educando com essa formação verdadeiramente enriquecedora e multidimensional, também nos leva a refletir sobre a estruturação que compõe as escolas de tempo integral nos inúmeros projetos já implantados, entre eles, o Programa de Ensino Integral, pautados no que deveria potencializar as capacidades humanas, mas que não conseguem ser concretizados de forma plena devido ao contexto político e a manutenção do que Freitas (2010) coloca como as duas funções sociais da escola capitalista: excluir e subordinar.

3.2.2 O Modelo implantado no Estado de São Paulo

Na Escola de Tempo Integral (ETI), antecessora do Programa de Ensino Integral, podemos perceber que o foco, em sua teoria, é nas vivências de atividades cotidianas, contextualizadas com o currículo, combinado com atividades de cunho cultural, artístico e social. A socialização do aluno é muito importante e o tempo maior de permanência na escola, permitiria seu desenvolvimento multidimensional. No Programa Ensino Integral (PEI), além da maior permanência do aluno na escola, é priorizado em sua base diversificada a elaboração do Projeto de Vida do aluno – apresentando durante o desenvolvimento da disciplina formas de pensar em seu futuro, com ênfase em sua formação profissional e sua inserção no mercado de trabalho - estimulando o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e conscientizando-o a ser autor de sua própria história (OSTLER, 2017).

Através do decreto no 57.571, de 2 de dezembro de 2011, foi instituído o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que em sua redação aponta as melhorias na educação pública paulista com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, diminuição da defasagem no aprendizado, bons índices no IDEB e IDESP com a necessidade de continuidade desse desenvolvimento a partir da implantação

de políticas públicas educacionais. No texto, ainda é colocado que a implantação do Programa prevê uma atratividade graças à valorização do profissional do magistério e à garantia de um ensino de qualidade, baseados na gestão educacional eficiente e eficaz, como considerado nos seus dois primeiros artigos.

Artigo 1º - Fica instituído, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.

Artigo 2º - O Programa instituído pelo artigo 1º deste decreto será desenvolvido com base nas seguintes diretrizes: I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei; II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente; III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola; IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem; V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual (BRASIL, 2011).

De acordo com suas diretrizes (SÃO PAULO, 2012), com o intuito de continuar melhorando os índices da educação do Estado de São Paulo, foi implantado no ano de 2012, o Programa de Ensino Integral (PEI). No primeiro ano, 16 escolas de Ensino Médio adotaram o modelo que foi expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental - Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio e 2 escolas que contavam com as duas modalidades (as chamadas “escolas híbridas”) no ano de 2013. No documento, é salientado que esse tipo de modelo oferece ao aluno uma formação que contemple seu pleno desenvolvimento, amplia perspectivas de autorrealização e exercício da cidadania formando indivíduos autônomos, solidários e competentes. Para os docentes, o Programa ofereceria condições diferenciadas de trabalho, em regime de dedicação plena, além da possibilidade de trabalhar com disciplinas diferenciadas, com possibilidade de desenvolver projeto a longo prazo com os alunos já que a relação entre ambos acaba sendo ampliada graças à estrutura do Programa e o tempo de permanência maior em uma mesma escola (SÃO PAULO, 2012).

O Programa foi baseado na experiência do Ginásio Pernambucano e tem como documento de referência o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Além da nova estruturação do Programa, foi colocado em evidência a importância do tempo escolar, justificando a permanência maior dos alunos na escola.

Considera-se ainda que, há uma discussão generalizada entre educadores e pesquisadores da educação sobre a importância de ampliação do tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem. Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

O tempo de permanência do professor na Unidade Escolar também é citado como um diferencial no processo de aprendizagem, sendo utilizado como justificativa para exigência de um Regime de Dedicção Plena e Integral, já que o docente que trabalha em uma mesma escola tem condições de atender plenamente às expectativas de seus alunos (SANTOS, 2017). Para as diretrizes, em decorrência desse tempo de dedicação exclusiva, a equipe escolar pode melhorar as condições de cumprimento do currículo, construindo novas abordagens pedagógicas, desenvolvendo o aprimoramento da formação dos profissionais, bem como discutindo métodos de avaliação, recuperação e estratégias de ensino, espelhando-se em experiências de sucessos com a ampliação do tempo do aluno na escola, inclusive em outros países (SÃO PAULO, 2012). A dedicação plena permitiria também ao profissional maior proximidade com seus alunos já que estaria presente na escola por 40 horas semanais de jornada prevista pelo Programa.

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares

visando subsidiar os processos de formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa (SÃO PAULO, 2012, p. 14).

Com relação ao Modelo Pedagógico, o mesmo é apoiado nos quatro princípios educativos fundamentais, que tem como principal objetivo formar um jovem autônomo, solidário e competente. São eles: A Educação Interdimensional que apresenta um equilíbrio entre as dimensões afetiva e cognitiva, além de enriquecimento de aspectos como a criatividade, convivência, subjetividade, afetividades, entre outros; A Pedagogia da Presença que coloca o professor como figura atuante e positiva na vida de seus alunos, não apenas como uma presença física, mas como uma figura de apoio dentro e fora da escola; Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI cuja base são os quatro pilares da educação – “aprender a conhecer”, “aprender a ser”, “aprender a fazer” e “aprendendo a conviver” (DELORS, 2010); e o Protagonismo Juvenil que perpassa tanto pelos princípios como pela metodologia do Programa (SANTOS, 2017).

A espinha dorsal do Programa é a possibilidade do aluno, durante sua vida acadêmica, elaborar e aperfeiçoar um Projeto de Vida, seja ele sobre possíveis realizações pessoais ou sobre uma carreira profissional. Segundo as diretrizes (SÃO PAULO, 2012, p. 15)

Diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.

Para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. As inovações em conteúdo, método e gestão se materializam nas práticas educativas (e não apenas no currículo), na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola respectivamente.

O modelo enfatiza a importância do protagonismo como formação de um cidadão capaz de se organizar e organizar os espaços em que está inserido. A formação de líderes tem grande importância e é intrínseca ao conceito de Protagonismo Juvenil. As lideranças e a autonomia aparecem nas atividades desenvolvidas que não fazem

parte da Base Comum. Na escola, são criados os Clubes Juvenis, que são organizados e realizados pelos próprios alunos, com um líder de Clube que deve ter habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida (SÃO PAULO, 2012), responsável pelas ações que ali ocorrem; cada classe também tem o seu líder de turma que deve servir de exemplo aos demais, contribuindo com a postura da sala, seu bom andamento e na resolução de problemas do grupo; nas Eletivas, o aluno precisa tomar decisões de quais atividades quer desenvolver e toma para si a responsabilidade de participar do processo e semestralmente, apresentar resultados durante as culminâncias (onde são reunidos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nos Clubes Juvenis e nas Eletivas, em forma de exposição ou apresentações que envolvem membros da Diretoria de Ensino e comunidade). Os Clubes Juvenis devem contar com a participação mínima dos professores ou da gestão e podem sofrer interferência de acordo com a maturidade do grupo que se constitui como Clube; no Acolhimento, outra atividade que envolve lideranças, alguns alunos se tornam responsáveis por apresentar aos alunos novos todo o funcionamento do Programa através de dinâmicas e atividades que os familiarizem com toda a estrutura na qual serão inseridos nos próximos anos que ali permanecerão. As atitudes protagonistas permitem que o aluno se torne ao mesmo tempo sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas potencialidades, e, segundo as Diretrizes:

[...] o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2012, p. 15).

Para que essa formação se apresente dentro dos moldes preestabelecidos pelas Diretrizes, a atuação do professor é primordial, que colabora diretamente para a modelagem desse aluno protagonista, inculcando em sua formação o tipo de jovem que deve ser ali formado. O Programa coloca sob a sua responsabilidade a consolidação desses modelos, a garantia dos resultados desejados pela gestão e adequação à configuração estabelecida pelos documentos, com ênfase na gestão de resultados.

Assim, incidem sobre a precarização do trabalho docente retirando seus direitos e, colocando-os, a mercê da competição decorrente da lógica empresarial - e disfarçada por meio do discurso de salários maiores e dedicação exclusiva - aludindo que desta forma se alcança a pretensa qualidade de resultados. Como coloca Freitas (2014, p. 20)

Centram sua ação na pessoa do professor propondo que deixem de ter estabilidade no emprego, tenham salário variável cujo componente está ligado aos resultados dos testes dos alunos; procuram estabelecer processos de avaliação personalizados dos professores e, com isso, controlar as ênfases de formação que desejam, além de controlar igualmente as agências formadoras; querem controlar a formação do professor difundindo que ela é muito teórica e precisa ser mais prática colocando a formação numa perspectiva pragmatista.

Além das disciplinas da Base Comum o professor deve modificar sua prática pedagógica focando no desenvolvimento da capacidade de agir, oferecendo a liberdade necessária para que o aluno se enxergue como construtor de sua própria história, não se tornando apenas um sujeito passivo nessas práticas, respondendo pelos seus atos e ações. Considerando tais princípios, a escola deve criar espaços onde o mesmo possa ser ouvido e tenha participação direta no seu processo de aprendizagem trabalhando a autoconfiança, autodeterminação, autonomia, autoestima e a capacidade de planejar sua vida acadêmica e pessoal, além de desenvolver a empatia, dando importância à sua vivência, que também ajuda a construir e modificar a vida da comunidade em que está inserido. Portanto, cabe ao professor, além de desempenhar as atividades tradicionais do magistério, assumir a responsabilidade pela orientação de seus alunos no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Através da pedagogia da presença, ele deve dar suporte ao educando dentro e fora da sala de aula para que o aluno realize seus projetos, supere suas dificuldades, energizando o caminho de seus ideais (SÃO PAULO, 2012).

Com relação à elaboração, construção e aperfeiçoamento do Projeto de Vida do aluno deve ser uma das preocupações do professor em sala de aula e também fora dela. Para o Programa, o Projeto de Vida permite ao aluno “sonhar” sobre suas realizações futuras, olhando para a perspectiva educacional de forma a realizá-las através da motivação, mesmo que essas sejam focadas em seu desenvolvimento

como força de trabalho, como futuro profissional que servirá ao mercado, apesar do documento tentar colocar essa afirmação em segundo plano:

Há uma tendência a se pensar a educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitária. Neste contexto, habilidades básicas como a de leitura e raciocínio já não são vistas, por muitos, como atributos humanos essenciais, mas sim como exigências que o mercado de trabalho coloca a alguns profissionais específicos.

Um dos aspectos preocupantes da situação atual da educação está no nível de expectativa que os jovens têm em relação a si mesmos. Muitos deles percebem que para ter chances de realizar seus sonhos precisam possuir aptidões que dependem de uma formação adequada desde o início da vida escolar.

O Programa Ensino Integral foi proposto de modo a fazer frente a essa situação (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

O Projeto de Vida torna-se o objetivo a ser alcançado através das ações educativas, construído com base na formação de valores, excelência acadêmica e da formação para o mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2012). Para isso, aluno e professor devem desenvolver atividades com definição de objetivos, traçar planos para alcançá-los materializando todo esse planejamento em um documento escrito que é constantemente revisado e aprimorado. O documento em questão tem o acompanhamento do professor de Projeto de Vida e é revisitado toda a vez que o aluno achar necessário.

Segundo as diretrizes, o Programa estabelece que, ao elaborar e construir o Projeto de Vida, o aluno consegue enxergar o ambiente escolar como um meio de alcançar seus objetivos, ressignificando o papel da escola recriado a partir da consciência de que através dela ele terá oportunidades de se tornar tudo o que sonhou, aumentando o interesse pelas atividades acadêmicas e o envolvimento do mesmo com a Instituição. Quando o jovem quer o fim (Projeto de Vida) passa também a querer os meios (atividades escolares) (SÃO PAULO, 2012). O Projeto de Vida é elaborado desde o ingresso do aluno na Unidade Escolar, durante o Acolhimento, quando constrói a sua “escada dos sonhos”, colocando quais serão os passos a seguir na realização de seu projeto e como deve fazê-lo.

A construção do Projeto de Vida, apesar da apresentação feita pelas diretrizes, direciona o aluno para sua inserção no mercado. É a construção do indivíduo que será empregado como futura força de trabalho, onde o foco está na competição, na meritocracia e na educação como forma de elevação social (para os merecedores, uma vez que não está prevista a inserção de todos). Para Freitas (2014, p. 52)

[...] Está em jogo o controle político e ideológico da escola, em um momento em que algum grau a mais de acesso ao conhecimento é exigido pelas novas formas de organização do trabalho produtivo, novas exigências de consumo do próprio sistema capitalista e novas pressões políticas por ascensão social via educação.

Em sua parte diversificada, o Programa prevê atividades investigativas para analisar quais são as aptidões dos alunos, as habilidades e competências nas quais ainda apresentam alguma defasagem e preferências pessoais de área para que ele possa, através dessas vivências cotidianas, redirecionar suas expectativas futuras e a elaboração de seu Projeto de Vida.

Como os Projetos de Vida muitas vezes dependem do rendimento acadêmico elevado, cabe ao professor oferecer as condições necessárias para que o aluno desenvolva suas potencialidades e acompanhe os conteúdos abordados em sala de aula. Para garantir a qualidade do ensino tão citada nos documentos, sempre ligada ao alcance dos índices, O PEI preconiza a aplicação de avaliações diagnósticas durante o ano com o intuito de acompanhar o aprendizado do aluno e servir como base para o planejamento dos professores. Essas avaliações também baseiam a distribuição das turmas de nivelamento, por nível de dificuldade diagnosticados através desses instrumentos avaliativos.

A avaliação sistemática e processual teria como finalidade fazer o acompanhamento multidisciplinar para posteriormente, realizar as orientações pedagógicas às suas necessidades de aprendizagem. Ela verifica a evolução no domínio de habilidades e competências e direciona o professor de como proceder individualmente com cada um dos educandos.

Para as turmas de Nivelamento, após verificar se as habilidades e competências adquiridas por aquele aluno estão de acordo com seu ano/série, o professor deve usar estratégias diferentes para os níveis diferentes que são apresentados: grupos de estudo, alunos monitores, agrupamento por dificuldades, entre outros (SÃO PAULO,

2012). A disciplina de “Orientação de estudos” deveria também colaborar com o nivelamento, ensinando o aluno a organizar rotinas de estudo, conscientizar sobre a importância da responsabilidade e organização de sua vida acadêmica.

Todos os dados gerados dos diagnósticos serão analisados como indicadores para gerar um “Plano de Nivelamento”. Esse plano envolve toda a equipe escolar, e cada um, obedecendo a hierarquia do PEI é responsável por uma etapa. Segundo as Diretrizes:

No que tange a definição de atribuições e papéis, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis. Os Professores Coordenadores de Área são responsáveis pela validação e monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores da área e o Professor Coordenador Geral. O Professor Coordenador Geral é responsável pelo monitoramento, validação e alinhamento entre os Professores Coordenadores das diversas áreas e o Diretor. O Diretor é responsável pelo monitoramento, validação e garantia da execução do Plano de Nivelamento.

O Plano de Nivelamento é um instrumento elaborado para subsidiar e orientar as ações do nivelamento da escola, a partir dos relatórios dos resultados apresentados na Avaliação de Entrada. Toda a equipe escolar deve se organizar em torno do trabalho de Nivelamento.

A etapa de elaboração do Plano de Nivelamento se constitui como a mais importante do processo. Nessa etapa é preciso realizar a análise dos dados, indicadores e informações apresentados a partir dos resultados da avaliação em processo do primeiro semestre, seguido do levantamento de hipóteses sobre as causas, posicionamento investigativo e proposição de ações reparadoras, para que possa ser feita a definição de prioridades, objetivos, metas, indicação de ações, definição de instrumentos de acompanhamento e monitoramento, como recurso para gestão da aprendizagem, bem como as ações que serão necessárias para atingi-las. É importante definir ações que estimulem a corresponsabilidade dos alunos e de toda a comunidade escolar no processo de aprendizagem (SÃO PAULO, 2012, p. 28).

As avaliações diagnósticas são aplicadas periodicamente para analisar os resultados alcançados e a eficácia das estratégias aplicadas durante o Nivelamento, criando um sistema de monitoramento das ações e da aplicação proposta no Plano de Ação da escola conferindo os prazos e objetivos planejados pelos professores. Após a produção de novos indicadores e o acompanhamento da realização do trabalho feito pelos professores, as boas práticas são replicadas aos pares e os desvios são identificados e corrigidos (SÃO PAULO, 2012). Com isso, toda a atividade

desenvolvida em sala de aula é monitorada pela gestão, que controla o aparecimento das “falhas”, que deverão ser sanadas pelo professor.

Todas essas atividades da parte diversificada atreladas ao Projeto de Vida preveem o exercício de atividade de “autoconhecimento, aprendizado de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão do mundo” (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

A diretriz ainda coloca que as ações desenvolvidas pelo docente para contemplar as diversas esferas pretendidas pelo Programa serão avaliadas pelas equipes escolares com o intuito de subsidiar a formação continuada necessária para a incorporação das habilidades necessárias na atuação do professor e, inclusive para que ele permaneça no Programa.

3.2.3 Modelo de Gestão do PEI

Segundo suas Diretrizes (SÃO PAULO, 2012), o modelo de Gestão adotado no Programa de Ensino Integral, é caracterizado assim como na descrição do modelo pernambucano como “inovador”, considerando a integração entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão. Essa articulação se dá através do Plano de Ação da escola que se desdobra nos Programa de Ação de cada professor. O conceito de inovação é justificado com a integração da equipe, sempre articulada entre si, o que reforçaria as questões como o trabalho em equipe e a corresponsabilidade, termos usados constantemente no PEI. Na teoria, todos os membros da equipe devem estar em consonância com as metas da escola, trabalhando como um sistema de engrenagem que garante o bom funcionamento da máquina.

Além disso, a formação continuada e os acompanhamentos do desenvolvimento do trabalho do professor durante o ano letivo permitem a construção de indicadores para o cumprimento de metas educacionais. Esse acompanhamento se dá desde a construção do Plano de Ação, articulado com os Programas de Ação que também apresentam objetivos a serem alcançados. No Plano de Ação, como primeiro passo, são elencadas as necessidades da comunidade onde a escola está inserida, qual é a missão e a visão de futuro vislumbrada pela equipe envolvida, que contemplem também os objetivos educacionais preestabelecidos pelo Plano de Ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que propõe como Missão para as Escolas de

Ensino Integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (SÃO PAULO, 2012, p. 35), corroborando com o objetivo de alcançar, até o ano de 2030, o reconhecimento internacional como uma rede de ensino integral público de excelência, atingindo uma posição entre as 25 primeiras em âmbito mundial. O Plano de Ação deve descrever a realidade e o contexto de inserção da escola, considerando atividades econômicas, mercado de trabalho, do bairro e do município, para que seja possível traçar novas estratégias que auxiliem no desenvolvimento das atividades e como consequência, atingir as metas estabelecidas no começo do ano letivo. Tal dinâmica acaba por centrar a ideia de qualidade na educação como sinônimo de notas altas, exercitando processos meritocráticos com alunos, professores e gestores (FREITAS, 2014).

Outra etapa do Plano de Ação é a de planejar as ações baseadas nas premissas do Programa, com o intuito de fornecer parâmetros que norteiem e fundamentem os objetivos traçados para a escola naquele período preestabelecido por seu Plano de Ação. O fundamento das premissas é apoiado por Galvão e Oliveira (2009) destacando-se entre elas, o Protagonismo Juvenil, ou seja, as ações desenvolvidas devem colaborar para o despertar do aluno sobre seus problemas e a construção de sua vida acadêmica e social através de atitudes que mostrem iniciativa, amparadas pela escola e seus profissionais. Além do Protagonismo, o Programa tem como premissas a Formação Continuada, Replicabilidade, Corresponsabilidade e Excelência em Gestão, que colaboram com a elaboração do Plano de Ação (SÃO PAULO, 2012).

Para que os valores e premissas sejam colocados em prática nas ações desenvolvidas pela escola, o PEI adota em seu modelo de Gestão a metodologia do Ciclo PDCA, construindo o alinhamento entre os profissionais envolvidos, sendo cada um deles responsável pela produção de um Programa de Ação de sua disciplina, agenda bimestral e profissional, Plano de Gestão Quadrienal e Proposta Pedagógica, possibilitando que o Modelo Pedagógico sejam implantado com metas e objetivos que serão acompanhados, modificados e aperfeiçoados durante o ano letivo de acordo com as necessidades que se apresentem durante o período de acordo com as características e peculiaridades de cada Unidade Escolar. Considerando o caráter processual do ensino e aprendizagem, o ciclo PDCA tem como intuito realizar esse

acompanhamento, produzindo devolutivas aos profissionais para melhorar o processo educativo e consolidar a ideologia que constitui o Modelo Pedagógico.

O instrumento, advindo de raízes administrativas é constituído de quatro atividades que permitem o acompanhamento desse ciclo. Do termo original em inglês, a sigla estabelece como passos do processo Plan (Planejar), Do (Executar), Check (Chegar) e Act (Ajustar). Criado nos Estados Unidos na década de 1930 por Walter A. Shewhart e popularizado com William Edwards Deming durante a década de 1950, o método é utilizado até a atualidade para controle e melhoria de processos, estabelecendo diretrizes para que esse controle seja desenvolvido.

Na proposta original eram utilizados gráficos de controles e análises resultantes de inspeções periódicas de qualidade, buscando não apenas a detecção e correção de defeitos, mas também, a transformação da linha de produção de forma a prevenir e impedir que produtos em não conformidade com o padrão estabelecido pela empresa fossem produzidos (SIMÕES, RIBEIRO, 2007).

A prática do controle de qualidade garante a produção de um produto mais econômico, útil e satisfatório ao consumidor e para que isso aconteça, é necessário o envolvimento de toda a equipe, contando com seu comprometimento e mudança de atitudes. Grandes teóricos da administração, entre eles Ishikawa (1993), acreditam na necessidade do controle processual. Com isso, a utilização do ciclo PDCA se faz eficaz já que tem como principal foco o acompanhamento do processo e não apenas o resultado esperado. A ferramenta também é conhecida por sua versatilidade, considerando que sua aplicação se dá em contextos diversos, em maior ou menor escala. Pode funcionar tanto com metas organizacionais, setoriais e individuais obedecendo às fases de desenvolvimento estabelecidas pelo método e sua aplicação (SIMÕES, RIBEIRO, 2007).

O conceito, adotado no Programa de Ensino Integral oferece uma dinâmica similar de realização do ciclo PDCA do contexto empresarial. As fases de aplicação envolvem o planejamento e o estabelecimento de objetivos, estratégias, visão para o alcance de metas. Segundo as diretrizes do PEI, a primeira fase (Plan) permite que a escola faça uma reflexão sobre ela mesma, definindo quais os rumos a serem tomados, quais mudanças se fazem necessárias, corrigir possíveis falhas e aprimorar métodos e processos. Nesse momento, são estabelecidas as prioridades, objetivos gerais e específicos e a efetivação das premissas. Além disso, deve se definir as responsabilidades de cada profissional envolvido no processo, salientando a

importância da realização de ações que colaborem com os objetivos gerais da escola. O planejamento deve contar com a descrição das ações e com instrumentos que possibilitem que elas sejam medidas, comparadas e avaliadas (SÃO PAULO, 2012).

Com relação aos resultados, a diretriz estabelece que

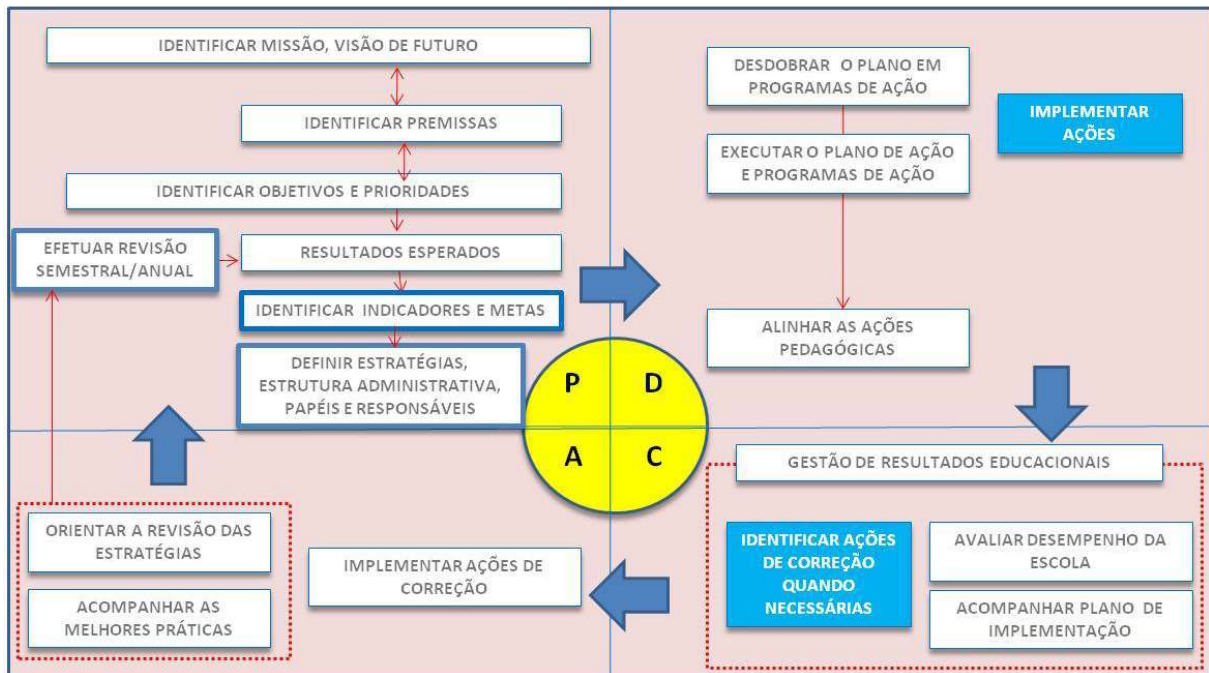
[...] partes dos resultados previstos ou esperados são passíveis de mensuração e podem ser identificados nas metas. Os resultados qualitativos previstos para cada ano letivo e para o final do processo de formação do aluno deverão ser discutidos e acordados entre todas as instâncias envolvidas na escola, são resultantes de ações específicas de cada educador, da interação entre eles e da relação educador -educando. Para que os resultados sejam descritos é recomendável que se aponte objetivamente, em relação ao conjunto de prioridades, quais poderão ser observados pelas ações desenvolvidas por cada educador. Sendo assim, os educadores devem descrever as prioridades, ações pedagógicas, e resultados esperados de tal modo, que possam contribuir para melhoria da formação plena, quer seja nos ganhos de aprendizagem e rendimento escolar, quer seja na ampliação da cultura como processo de humanização (SÃO PAULO, 2012, p. 41).

A definição dos papéis e responsabilidades de cada membro da equipe deve criar uma relação de compromisso e corresponsabilidade na realização de ações que refletirão nos objetivos traçados pela comunidade escolar. Para que isso seja acompanhado, deverão ser produzidos indicadores que expressam a mensuração dos resultados ou metas mostrando os objetivos a longo e médio prazo (SÃO PAULO, 2012). Com isso, intensifica o acompanhamento dos resultados, e também, monitora o processo pelo qual o professor é responsável e colocado como peça fundamental.

Na segunda fase do ciclo, a execução do que foi planejado através das estratégias já discutidas com a equipe é norteada pelo Programa de Ação de cada profissional. Nela, são elencadas as atividades e prazos a serem desenvolvidos que vão ao encontro dos objetivos do Plano de Ação. O alinhamento faz com que um documento complemente o outro e a ação de um interfira na ação dos demais.

A terceira fase, o checar, é a verificação das estratégias e até onde o processo chegou ao resultado esperado. É o momento de verificar aquilo que foi planejado e ver até onde a equipe conseguiu alcançar as suas metas e como isso se dá durante o ano letivo. Para completar o ciclo, a fase denominada de “Act” ou ajustar, procura através dos resultados alcançados, rever os caminhos percorridos e corrigir possíveis erros de aplicação. O processo é repetido periodicamente, esquematizado em síntese como o quadro a seguir:

Figura 3 – Aplicação do Ciclo PDCA no Programa de Ensino Integral



Fonte: Diretrizes do Programa de Ensino Integral, SEE, 2012.

Sendo assim, as fases do ciclo têm início na orientação da Secretaria da Educação, encaminhadas aos supervisores de ensino e, finalmente, à equipe gestora. Essa, por sua vez, deve construir em conjunto com o corpo docente, o Plano de Ação da escola e posteriormente, cada professor deve articular seu Programa de Ação definindo os resultados, metas e indicadores de acordo com a necessidade da Unidade, traçando estratégias comuns aos envolvidos. A direção deve acompanhar o desenvolvimento do que foi proposto em cada Programa de Ação e ao Plano de Ação durante o ano letivo. Para isso, a equipe deve, de acordo com as orientações estabelecidas pela diretriz do Programa:

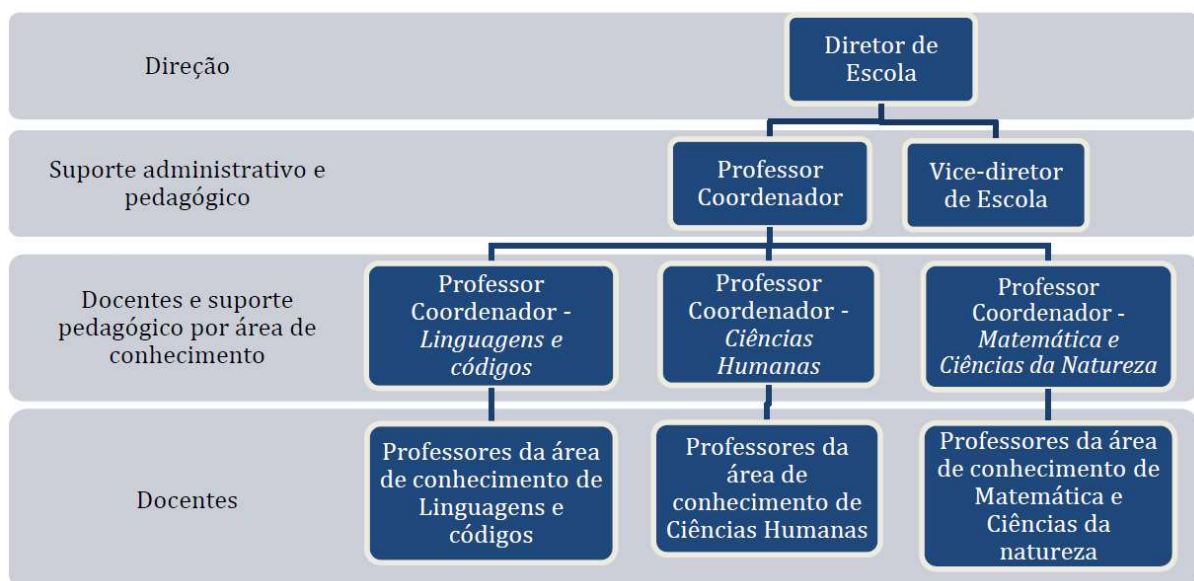
[...] elaborar uma agenda de acompanhamento e apoio às escolas no desenvolvimento das ações estabelecidas no plano de ação e programas de ação; consolidar relatórios periódicos com os resultados obtidos; apoiar a análise e avaliação da evolução dos resultados parciais e metas; analisar, avaliar e recomendar ações de revisão das estratégias comuns que propiciarão melhorias ao longo do ano. Paralelamente à Diretoria Regional de Ensino compete acompanhar regularmente os resultados da escola e definir em conjunto as ações de melhorias; verificar e apoiar as escolas nas tratativas administrativas e no planejamento pedagógico e acompanhar a introdução das ações de melhorias acordados durante as visitas de acompanhamento (SÃO PAULO, 2012, p.42).

O fechamento do ciclo se dá com a análise do que foi alcançado, feita através dos indicadores produzidos, com o intuito de revisão e ajuste para o próximo ciclo PDCA.

A construção do Programa de Ação é uma das formas de acompanhamento do trabalho do professor verificando até onde ele cumpre com o que foi estabelecido pelas metas durante o período de análise. A estrutura do documento é direcionada para a operacionalização dos processos que consolidem o Modelo Pedagógico do Programa de Ensino Integral. Pode ser construído de acordo com as peculiaridades da Unidade e pode ser discutido e revisado conjuntamente pelos profissionais dentro das áreas de conhecimento.

Cada professor deve elaborar um Programa para cada disciplina que atua, observando também as particularidades do conteúdo a ser desenvolvido. Os Programas de Ação do professor servirão de base para o Programa de Ação dos Professores Coordenadores de área, bem como esses servirão de base para a construção do Programa de Ação do Professor Coordenador Geral. Diretor e Vice-diretor também devem ter um Programa de Ação, construído a partir dos anteriores, alinhando todas as ações, obedecendo a hierarquia como mostra a figura a seguir, envolvendo todos os integrantes da equipe.

Quadro 2 – Quadro do Pessoal do Magistério do Programa de Ensino Integral



Fonte: Tutorial de Recursos Humanos do Programa de Ensino Integral, SEE, 2012.

No documento, o professor deve seguir a estrutura básica constando a introdução, o domínio requerido em sua área de atuação; a descrição das possíveis contribuições para a aprendizagem do aluno e como ela será realizada através de sua proposta de trabalho e a articulação da mesma com o Plano de Ação; como se dará a sua postura em sala de aula (responsabilidade, proatividade e colaboração com alunos e seus pares); alinhamento do professor dentro de sua área, trabalhando a interdisciplinaridade e ações que contribuam para a melhoria dos resultados da escola, seguindo a hierarquia do Programa; e diretrizes que norteiam seu trabalho para o desenvolvimento do Modelo Pedagógico do Programa de Ensino Integral. As metas e ações deverão sempre estar em consonância com o Plano de Ação da escola (SÃO PAULO, 2012).

Os resultados devem ser “[...] passíveis de aferição com o estabelecimento de indicadores de processo e indicadores de resultado mensuráveis, tangíveis e quantitativos” (SÃO PAULO, 2012, p. 51), ou seja, ao final do período de avaliação, o professor deve produzir formas de mostrar a melhoria de resultados.

Cabe ainda ao professor, realizar a previsão de recursos necessários que corroborem com o alcance das metas preestabelecidas e possíveis pontos críticos que deverão aparecer e que comprometerão o processo:

Os possíveis fatores críticos, imprevistos, obstáculos e dificuldades deverão ser identificados e, para cada um deles, uma estratégia de equacionamento deverá ser apontada. Ninguém melhor do que quem exerce suas atividades para indicar os fatores críticos e se antecipar na solução dos mesmos ou minorá-los, especialmente aqueles cuja solução estiver sob sua governabilidade. Apesar da impossibilidade de atuação sobre os mesmos, ora para maximizá-los, em caso positivo, ou para minimizá-los, em sendo negativo, o gestor ou o educador não devem usá-los como álibi para a ineficácia de sua gestão (SÃO PAULO, 2012, p.51).

O professor, a partir de seu Programa de Ação, deve construir bimestralmente um Guia de Aprendizagem, disponível para consulta de toda a comunidade escolar, permitindo aos pais e alunos, o acompanhamento das atividades desenvolvidas durante o período. Nos Guias, constam os objetivos para o bimestre, competências e habilidades desenvolvidas, conteúdos aplicados, formas de avaliação e bibliografia. A construção deve ser realizada com uma linguagem mais simples para que qualquer pessoa possa ter esclarecimento sobre o que está sendo trabalhado. Segundo as diretrizes, o Guia de Aprendizagem tem como principal objetivo “[...] a autorregulação

do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e a organização da disciplina pelo professor” (SÃO PAULO, 2012, p.43).

Para realizar o acompanhamento da execução das ações, o professor é constantemente avaliado pela equipe gestora e por seus coordenadores de área, que fazem apontamentos dos possíveis pontos críticos, para que ele possa corrigir erros e reajustar essas ações de acordo com as necessidades apresentadas no Plano de Ação. Segundo as diretrizes (SÃO PAULO, 2012, p. 52)

A avaliação dos profissionais que atuam nas Escolas de Ensino Integral (diretor, vice-diretor, professor coordenador geral e de área e professor) está prevista no artigo 10º da LC 1164/12, que instituiu o regime de dedicação plena e integral. O processo de avaliação da equipe escolar proposto oferece importantes subsídios à avaliação individual. As dimensões consideradas na avaliação das equipes escolares são: a adequação do exercício profissional ao modelo pedagógico e de gestão; as atividades intrínsecas à função; a dedicação e o planejamento das atividades de formação, o comprometimento, a responsabilidade e a atuação profissional no ambiente de trabalho, conforme regulamentação específica. O acompanhamento do desenvolvimento do Programa de Ação de cada profissional também traz contribuições importantes à avaliação.

Conforme o Tutorial de Recursos Humanos do Programa de Ensino Integral (2012), dada a complexidade das novas funções atribuídas a toda a equipe e necessidade de colocar em prática a proposta devem ser realizadas ações de formação contínuas às equipes com o intuito de “dotar os profissionais das competências e habilidades necessárias à realização das atividades previstas” (SÃO PAULO, 2012, p. 16). O professor deve apresentar o perfil proposto pelo Programa, adequando-se à proposta. A necessidade de formação deverá ser identificada durante o desempenho de suas funções, apontando as dificuldades do professor e exercitando sua disposição a aprender aquilo que o Programa espera dele. Segundo o documento, mesmo que a formação seja oferecida ao docente, é necessário focar na aprendizagem do aluno e, sendo assim, o professor que não adequar-se ao modelo ou não apresentar melhoras em sua função-atividade de acordo com a proposta, terá seu desligamento justificado através do resultado de sua avaliação periódica por não contribuir com o trabalho da equipe e com a formação dos estudantes. O documento pontua que:

Todos os profissionais do Quadro do Magistério são avaliados no desempenho de suas atribuições. No modelo de Ensino Integral, essas atribuições envolvem: i) atividades específicas relacionadas ao modelo pedagógico e de gestão; ii) atuação na função que exerce; iii) comportamento do profissional no ambiente de trabalho; e iv) aprimoramento profissional (SÃO PAULO, 2012, p. 17).

Com a justificativa de que a avaliação deve captar todas as perspectivas da atuação do educador, o mesmo deverá ser avaliado por todos aqueles que mantêm contato com sua atuação, ou seja, equipe gestora, seus pares e seus alunos. Para isso, é adotado um instrumento específico de avaliação, oriundo da área administrativa, utilizado no campo de gestão de pessoas – a Avaliação de Desempenho. Dentre as inúmeras formas desse tipo de Avaliação, é utilizado o método denominado “Avaliação 360 graus”, que propõe a análise feita por vários indivíduos a respeito do desempenho de um mesmo professor. No capítulo seguinte, abordaremos as raízes administrativas da Avaliação de Desempenho, focando na “Avaliação 360 graus” e sua transposição para o Programa de Ensino Integral como forma do gestor mensurar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

4 OS CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Segundo Pontes (1996), a avaliação de desempenho surgiu da necessidade de obtenção e manutenção da competitividade empresarial. Com um mercado cada vez mais feroz, as empresas precisavam apresentar diferenciais que as colocassem à frente de seus concorrentes, alavancando a produção, com pouco custo e qualidade. Sendo assim, as empresas precisavam redefinir sua forma de trabalhar e resenhar suas prioridades.

Antes das mudanças, de forma geral, as organizações eram estruturadas verticalmente, orientadas para o poder; incorporavam conceitos rígidos, desde o planejamento, controle e processo de trabalho; usavam sistema de informações para melhorar a eficiência e propunham economia de escala. Focalizavam o indivíduo e ele era visto como custo de produção. Após o vendaval, as organizações ficaram horizontais; cada unidade, funcionando como centro de negócios, é orientada para a realização; respiram flexibilidade incorporada em todos os processos; usam a tecnologia de informações como força de transformações e adotam o senso de oportunidade. As pessoas passaram a ser focalizadas no trabalho que produzem em equipe e são consideradas como os mais valiosos recursos (1996, p.16)

Aquele que trabalha para a empresa, antes considerado como mais uma despesa ao seu empregador, tornou-se “colaborador”. Segundo a lógica empresarial, as ações dos funcionários, seu espírito de equipe e empreendedorismo colaboram diretamente com o bom funcionamento de toda a cadeia de produção, vinculada ao nível de responsabilidade e comprometimento que o funcionário exerce dentro de sua função. A máxima “vestir a camisa da empresa” nunca foi tão utilizada, e tão valorizada.

Durante esse capítulo procuraremos explorar o conceito de Avaliação de Desempenho para a área administrativa, suas formas de utilização, finalidades e características para, posteriormente entendermos a dinâmica aplicada à realidade escolar através da transposição desse tipo de avaliação aos professores. O intuito é demonstrar como é aplicado o conceito administrativo sobre produção e produto para depois analisar como é aplicada a ferramenta sobre professor, aprendizagem e aluno, focando na utilização desse tipo de ferramenta, com a mesma estrutura mas com situações de avaliação diferentes e se há possibilidade de tal método funcionar plenamente no campo educacional, dada a singularidade das relações estabelecidas.

4.1 A Avaliação de Desempenho no contexto administrativo

No campo da administração, a avaliação de desempenho tem como principal objetivo analisar e diagnosticar o desempenho dos indivíduos que fazem parte de uma empresa ou corporação, podendo ser realizada individualmente ou em grupo, esperando promover um crescimento profissional e pessoal, além do melhor desempenho da pessoa avaliada (SHIGUNOV NETO; GOMES, 2003). Pontes (1996) complementa o sentido do termo, afirmando que o instrumento estabelece um contrato entre funcionários e organização que prevê resultados desejados pela última, corrigindo rumos e acompanhando os desafios propostos quando necessário. Para Oliveira-Castro, Oliveira e Lima (1996, p.39):

Idealmente, um modelo de avaliação deve também trazer benefícios para todos os seus usuários. Às chefias, deve fornecer informações técnicas e procedimentos facilitadores de planejamento, coordenação e avaliação das atividades sob sua responsabilidade; aos demais, deve oportunizar condições propícias à identificação de pontos fortes e fracos do seu próprio desempenho e à melhoria dos seus níveis de eficácia e qualidade de vida no trabalho, durante todo o processo de acompanhamento e autoavaliação. À área de recursos humanos do órgão, a avaliação deve oferecer informações sistemáticas que subsidiem o planejamento de programas de desenvolvimento de recursos humanos e a validação dos procedimentos de seleção de pessoal.

Além disso, a Avaliação de Desempenho ofereceria, na teoria, a oportunidade de, além de acompanhar o processo do funcionário, fornecer um *feedback* constante de sua atuação. Para esse autor, a avaliação de desempenho apresenta um diferencial em relação às outras formas de avaliação aplicadas ao contexto empresarial, que é avaliar o comportamento profissional até o momento da aplicação da avaliação e não o pessoal, tentando ser imparcial:

A avaliação de desempenho é diferente da avaliação de potencial e da avaliação de cargos. A avaliação de potencial tem a preocupação de averiguar as possibilidades futuras do indivíduo em termos de seu crescimento no trabalho. Esta, sim, avalia a capacidade do indivíduo, em

termo de seus conhecimentos, vivência, habilidades e aptidões. Por sua vez, a avaliação de cargos procura estabelecer o valor relativo dos cargos da empresa, para encontrar uma hierarquização dos mesmos e estabelecer uma possível (PONTES, 1996, p. 23).

Chiavenato (1981) coloca que todo o tipo de avaliação é um processo para estimar ou julgar as qualidades, a excelência ou status de alguém e que através dela a gestão consegue localizar problemas de integração de empregados, de não aproveitamento de qualidades, de motivação, entre outros fatores. Ela colabora com o desenvolvimento de uma política adequada às necessidades da empresa que a aplica.

O conceito de avaliação de desempenho não é uma novidade. No Brasil, Santo Inácio de Loyola utilizava notas de atividades e relatórios para analisar o potencial dos jesuítas (CHIAVENATO, 1981). Registros sobre a utilização desse tipo de avaliação podem ser verificados desde a Antiguidade, mas com o surgimento do capitalismo e das indústrias atingiu seu ápice. Para Brandão e Guimarães (2001, p. 11):

A utilização ampliada de processos e escalas para avaliar o desempenho de empregados tomou corpo com o advento do taylorismo, no início do século passado. As pesquisas de Taylor para a racionalização do trabalho deram origem às primeiras escalas de avaliação de mérito, aplicadas, na época, para disciplinar o trabalhador e interferir no seu modo de realizar o trabalho. [...] A partir da necessidade das organizações de contar com instrumentos para estimular o trabalhador a adotar ou reforçar determinadas atitudes, as técnicas de avaliação de desempenho foram sendo aperfeiçoadas, valendo-se, principalmente, de contribuições das Ciências Sociais.

Os sistemas de avaliação de desempenho foram mais difundidos e aplicados por organizações a partir da 2ª Guerra Mundial. Em 1954, Peter Druker publica a obra "The practice of Management" tornando a área de "Administração por objetivos" muito popular, trazendo consigo uma nova forma de avaliar o desempenho por objetivos (PONTES, 1996).

Os métodos e técnicas utilizados para constituir o sistema de avaliação não podem ser independentes do planejamento estratégico da empresa e deve estar conectado aos programas de gestão pessoal, qualidade, gestão financeira (PONTES 1996), já que todos esses fatores influenciarão o resultado final a ser obtido (SHIGUNOV NETO; GOMES, 2003).

Para Shigunov Neto e Gomes (2003) podemos classificar a avaliação de desempenho em 2 categorias: direta ou absoluta (centradas no indivíduo) e relativa ou por comparação (focando a eficiência do indivíduo em sua relação com o grupo). A avaliação pode utilizar elementos diretos da empresa, envolvendo aspectos institucionais, a organização da política, grupos de trabalho, clientes, remuneração e informações do sistema da própria empresa.

Para Pontes (1996, p. 24), desenvolver um programa de avaliação de desempenho em uma empresa tem como principais objetivos:

- tornar dinâmico o planejamento da empresa;
 - conseguir melhorias na empresa voltadas para a produtividade, qualidade e satisfação dos clientes, bem como em relação aos aspectos econômicos e financeiros;
 - estabelecer os resultados esperados das pessoas na organização;
 - obter o comprometimento das pessoas em relação aos resultados desejados pela empresa;
 - melhorar a comunicação entre os níveis hierárquicos na organização, criando clima de diálogo construtivo e eliminando dissonâncias, ansiedade e incertezas;
 - dar orientações constantes sobre o desempenho das pessoas, buscando melhorias;
 - gerar informações;
- tornar claro que resultados são conseguidos através da atuação de todo o corpo empresarial;
- estabelecer um clima de confiança, motivação e cooperação entre os membros das equipes de trabalho;
 - servir como instrumento coadjuvante em decisões de carreira, salários e participação nos resultados da empresa e,
 - servir como instrumento para levantamento de necessidades de desenvolvimento e treinamento.

Na avaliação de desempenho, o funcionário é avaliado pelo seu histórico e pela contribuição dada à empresa dentro de um período estipulado e com categorias preestabelecidas, não sendo um método voltado ao pensamento crítico, mas à análise já moldada pela empresa que o aplica. No método tradicional, o funcionário será recompensado – com aumento no salário ou um elogio que será registrado em sua ficha funcional – caso venha a desenvolver o que seria considerado “um bom trabalho” relacionado aos objetivos estabelecidos pela empresa. Do contrário, o mesmo é punido de alguma maneira, podendo inclusive, sendo justificado o seu desligamento da empresa a partir dos resultados de sua avaliação, que acaba rotulando o funcionário como ineficiente, graças ao parecer recebido (SHIGUNOV NETO;

GOMES, 2003). Os resultados, portanto, poderão criar mais problemas ao funcionário do que soluções ao seu empregador.

O sistema de avaliação de desempenho implantado e utilizado definirá o estilo gerencial e a cultura organizacional subjacente à organização. Como qualquer processo, o sistema tradicional, por ter sido formulado e adotado por várias décadas sem ter sido revisto e ajustado às transformações ocorridas nesse período foi, e ainda continua sendo alvo de inúmeras críticas de estudiosos e pesquisadores da área. Entretanto, é preciso sempre analisar criteriosamente essas críticas para verificar se têm validade científica e estão embasadas teoricamente (SHIGUNOV NETO; GOMES, 2003, p. 8).

Como todo sistema de avaliação, a avaliação de desempenho constitui-se de um instrumento complexo que, com a combinação de elementos errados, não chegará a um resultado adequado ao objeto de análise. Portanto, ao construir o instrumento, é necessário analisar a estrutura de sua aplicação, se é condizente com o cargo e a função avaliados, criando padrões e medidas confiáveis e de acordo com a realidade do funcionário e da empresa. Caso isso não ocorra, a avaliação pode apresentar uma visão distorcida do funcionário, pendendo ao lado pessoal e não no seu desempenho profissional.

Se a avaliação não for relacionada ao cargo, é inválida e provavelmente não confiável. Sem validade e confiabilidade, o sistema pode discriminar. Mesmo quando não ocorre discriminação, as avaliações são inexatas e inúteis quando não se relacionam ao cargo. [...] A avaliação de desempenho exige padrões de desempenho. Estes são os marcos comparativos para mensuração. Para serem efetivos, devem relacionar-se aos resultados desejados de cada cargo. Não podem ser estabelecidos arbitrariamente. Coleta-se conhecimento destes padrões através da análise de cargo (WERTHER, 1983, p. 272 apud SHIGUNOV, GOMES, 2003).

Oliveira-Castro, Oliveira e Lima (1996, p.39) também destacam a importância da construção de uma avaliação de desempenho focada no cargo e não no funcionário, o que aumentaria as chances da eficácia do método.

Os sistemas de avaliação devem ser justos e imparciais, baseados em padrões de desempenho atingíveis, objetivos e claros, apoiados na realidade dos cargos ou postos de trabalho. Para tal, é necessário pesquisar os padrões desejáveis de desempenho junto aos ocupantes dos cargos e às respectivas chefias. É preciso evitar o risco de construir instrumentos baseados unicamente em traços de personalidade (iniciativa, urbanidade etc.), mais suscetíveis a erros de avaliação do que fatores relativos à produtividade ou à qualidade do trabalho. Os fatores de avaliação devem ser claramente definidos e os instrumentos exemplificarem ações observáveis, de maneira

que possam servir como indicadores de desempenho e referenciais seguros para atribuição de escores.

A utilização da avaliação pode transformar o objetivo da mesma criando um ambiente negativo aos funcionários, prejudicando todo o desenvolvimento da empresa. As técnicas utilizadas tradicionalmente, cada uma com sua especificidade apresentam falhas como falta de precisão, análise de um período anterior de serviço sem considerar a atual situação do funcionário, aplicabilidade, entre outros fatores. É necessário construir o instrumento com cuidado, preparando a equipe para sua aplicação, não pensando apenas nos interesses empresariais colocados em sua construção e aplicação, mas discutindo o método com todos os envolvidos no processo para saber se realmente ele trará um resultado positivo. Para Oliveira-Castro, Oliveira e Lima (1996, p.38)

Nesse sentido, a implantação de um sistema de avaliação requer também o comprometimento de chefias e demais trabalhadores com as novas práticas de avaliação, a divulgação do novo modelo, o treinamento cuidadoso dos avaliadores e o aumento da participação dos atores (avaliadores e avaliados) em todas as fases de implantação e em todas as etapas do processo avaliativo. Tais recomendações técnicas, no entanto, nem sempre são seguidas por profissionais de recursos humanos que desejam implantar sistemas de avaliação às pressas, em curtíssimo espaço de tempo. A implantação de sistemas de avaliação, ao contrário do que possa parecer, é processo lento e envolve mudança gradual de hábitos culturais.

Como citado por Shigunov e Gomes (2003), os resultados da avaliação não devem ser utilizados como verdades absolutas e imutáveis. Deve se considerar o resultado como uma forma de acompanhar o processo de desenvolvimento dos funcionários e não como uma caracterização idêntica ao indivíduo. Ainda sobre os resultados obtidos, principalmente quanto surgem pontos negativos em uma avaliação, Oliveira-Castro, Oliveira e Lima (1996, p.39) afirmam que

Outro requisito a ser observado para a eficácia do sistema, de cunho eminentemente ético, relaciona-se à atribuição de responsabilidades pelo mau desempenho. Um trabalhador não deveria, aprioristicamente, ser o único responsável por problemas de desempenho, os quais podem não se dever a características pessoais do avaliado (habilidades, atitudes, personalidade, escolaridade, sexo, idade, aparência física), mas a deficiências do suporte organizacional. No último caso, responsabilizar o trabalhador pelo problema é plantar nele sentimento de injustiça e semente da qual poderá brotar indiferença ou boicote à avaliação de desempenho.

Para os autores, os resultados também não devem ser esquecidos e nunca mais revisitados. Eles servem ao propósito de todos os envolvidos, procurando a melhoria da equipe e da empresa e não somente de quem foi avaliado. Deve ser transformado em um instrumento útil, uma ferramenta de prevenção e resolução de problemas (OLIVEIRA-CASTRO; OLIVEIRA; LIMA, 1996). Dentro do universo da avaliação de desempenho podemos encontrar várias formas de aplicação da mesma, cada qual com suas especificidades e que devem ser aplicadas de acordo com as necessidades de avaliação da instituição que as utiliza. Como já dito, não existem avaliações aplicáveis a um contexto ou outro especificamente, mas devem ser construídas com responsabilidade e, através dos quesitos avaliados, conseguir refletir o trabalho do funcionário com perguntas de acordo com a sua realidade funcional.

Entre os tipos de avaliação de desempenho podemos encontrar a autoavaliação (realizada pelo próprio funcionário) e outros métodos diversos, entre eles, conforme citado por Pontes (1996) o da avaliação de “escolha forçada”, desenvolvido durante a 2ª Guerra Mundial, que mesmo antes da aplicação da avaliação, pressupunha que numa mesma corporação existam grupos de funcionários ruins, bom e ótimos. O questionário era voltado para que um grupo, já em destaque, continuasse ganhando destaque. O autor ainda cita outros métodos como o de “Escala Gráfica” e “Pesquisa de Campo”. O primeiro, “a Escala Gráfica”, apesar de sua ampla utilização durante muito tempo pelas empresas, mostrou algumas falhas em sua construção, principalmente no que diz respeito à neutralidade de avaliar. Ela é construída a partir do preenchimento de um formulário que contém variáveis como pontualidade, relacionamento, entre outros, no qual o chefe imediato atribui valores crescentes ou decrescentes para cada um deles. A vantagem do método é a sua simplicidade de aplicação, mas ao mesmo tempo, não fornece informações precisas sobre o funcionário e obriga “[...] o líder a desempenhar o papel de juiz e as pessoas de equipe o papel de réus” (PONTES, 1996, p. 39), tornando a avaliação muito subjetiva e pessoal.

No segundo, “Pesquisa de Campo”, o resultado é avaliado por uma comissão de técnicos na área de Recursos Humanos com os líderes. São expostos os motivos para o funcionário apresentar tais resultados alcançados, permitindo um diagnóstico que posteriormente, possibilite um planejamento em equipe das ações a direcionarem o avaliado em seu desenvolvimento profissional. O tipo de avaliação adotada pelos

Recursos Humanos de uma empresa vai sempre depender dos objetivos traçados para a mesma, obedecendo às necessidades de cada organização, produzindo dados que contribuam tanto para o crescimento da mesma quanto de seus funcionários e líderes.

Além de outros métodos, podemos encontrar o da “Avaliação 360 graus” com ampla utilização em grandes empresas dada a sua possibilidade de aumentar a visão sobre o trabalho do funcionário, considerando que ele será avaliado por pessoas que permanecem em contato direto com a forma como desempenha sua função dentro da empresa, ou seja, não será apresentada apenas a visão do próprio avaliado ou de seu supervisor, mas sim, de todos aqueles que de alguma forma, mantém contato profissional com o indivíduo avaliado.

Na tentativa de compreender esse método escolhido pelo Programa de Ensino Integral/SP como forma de avaliar o corpo docente, serão apreciadas a seguir suas raízes, objetivos e características, percorrendo o caminho de transposição do campo empresarial para o educacional.

4.1.1 As origens da avaliação 360 graus

Assim como os novos modelos aplicados em empresas, a responsabilidade pela avaliação também foi modificada ao longo dos anos. Segundo Brandão e Guimarães (2001, p. 12):

[...] essas técnicas evoluíram de um modelo de avaliação de mão única, por meio do qual o chefe realizava unilateralmente um diagnóstico dos pontos fortes e fracos do subordinado, para outros modelos, como a avaliação bilateral, em que chefe e subordinado discutem em conjunto o desempenho deste último, e, mais recentemente, a avaliação 360°, que propõe a utilização de múltiplas fontes, ou seja, a avaliação do empregado por clientes, pares, chefe e subordinados.

A gestão de desempenho surge como uma alternativa às técnicas tradicionais, possibilitando ao funcionário repensar sua posição e sua contribuição para a empresa, e atendendo às necessidades das organizações desde o desempenho corporativo até

o individual. Para isso, o sistema de avaliação desenvolvido por essa área de estudo deve contemplar visão e objetivo macro, com o acompanhamento e planejamento necessários para que esse seja alcançado. Baseado em Guimarães, Nader e Ramagem (1998), Brandão e Guimarães salientam que:

[...] a avaliação concentra-se sobre os projetos e processos de trabalho, isto é, sobre as equipes. Finalmente, no nível individual, o objeto a ser avaliado é o resultado do trabalho do indivíduo, do seu comportamento no ambiente de trabalho ou de ambos. Nestes dois últimos níveis, busca-se a qualidade dos produtos e serviços gerados pela organização (GUIMARÃES, NADER E RAMAGEM apud BRANDÃO E GUIMARÃES, 2001, p. 12).

As organizações procuram adotar modelos de gestão de desempenho que permitam avaliar o comportamento adotado pelos funcionários e formas de mensurá-lo, induzindo a novos comportamentos condizentes com os objetivos planejados. A avaliação, quando realizada por apenas um indivíduo, pode apresentar desvios carregados de julgamentos pessoais, que distorcem o resultado final do processo. Portanto, para evitar esse tipo de distorção, nos últimos anos, o modelo de “Avaliação 360 graus”, também encontrada com a nomenclatura de “avaliação de múltiplas fontes” “feedback 360”, “avaliação multivisão” (REIS, 2000) procura obter informação sobre o desempenho de um funcionário a partir da visão de um maior número de pessoas que o avaliam. O modelo permite que o mesmo seja avaliado não apenas por seu superior hierárquico, mas por outros sujeitos que interagem com seu trabalho e inclusive, pelo próprio indivíduo através de uma autoavaliação. Para Brandão et al (2008, p.883):

O pressuposto é o de que a avaliação realizada por diversos atores é mais rica e fidedigna do que aquela feita por uma única pessoa, sobretudo porque os envolvidos passam a compartilhar a responsabilidade pelo processo e eventuais distorções na percepção de um dos avaliadores se diluem nas avaliações realizadas pelos demais. Assim, ao enriquecer a mensuração do desempenho profissional, a avaliação 360 graus pode contribuir para tornar mais preciso o diagnóstico de competências.

Durante as décadas de 1950 e 1960, a prática do Desenvolvimento Organizacional começa a se constituir e com ela, instrumentos de avaliação a partir do *survey feedback* – que utiliza questionários de avaliação para discutir possíveis

problemas dentro de determinado grupo, buscando soluções aos mesmos – com dinâmica diferente da avaliação 360 graus, que tem como intuito focar no desenvolvimento profissional e no enriquecimento do desempenho do funcionário (REIS, 2000). A técnica do *feedback* consiste em uma devolutiva dada ao funcionário a partir dos resultados de sua avaliação. A palavra, de origem inglesa, é um termo utilizado no campo da administração para descrever o processo entre chefe e subordinado, onde o primeiro expõe os resultados e as diretivas para as ações futuras do segundo. Para Bee (2002), o *feedback* é toda a informação específica de determinado comportamento que ajuda o avaliado a melhorar seu desempenho futuramente, além da informação que o avaliado precisa para entender o porquê de seus resultados durante o processo de avaliação a fim de modificar e corrigir aquilo que é necessário para alcançar o desempenho esperado pela organização.

A prática de *feedback* ou devolutiva aos funcionários torna-se foco por refletir questões como motivação, autonomia e significado do trabalho, que influenciam diretamente o desempenho do funcionário e, como consequência, a produção da empresa. Para Reis (2000, p. 52)

Entre os anos de 60 e 70, experiências com *feedbacks* em empresas tiveram como principal preocupação melhorar a precisão do *feedback* e a amplitude das informações por ele disponibilizadas, impulsionando tentativas que incluíam as percepções dos subordinados com relação às ações de seus superiores.

Desde a década de 1980, o termo “liderança” vem aparecendo com significativa frequência na produção literária relativa ao campo de administração. Tal tendência acompanha a necessidade de transpor os desafios de competitividade impostos pelo mercado, criando configurações administrativas, capacidade organizacional e contínua transformação tanto de gerentes, quanto funcionários (REIS, 2000). A formação de líderes encorpa o discurso de qualidade, de eficácia e produtividade, considerando que uma das funções da avaliação é acompanhar para depois “corrigir os rumos”, ou seja, como forma de regulação de comportamentos, entre eles, o desenvolvimento do espírito de equipe e liderança. Através dela é possível identificar tais posturas ou, em outros casos, eliminar aqueles que não condizem com o esperado pela empresa, que não apresentam resultados com melhora contínua, que deverão ser descartados ao longo do processo se necessário.

O interesse por esse tipo de configuração avaliativa demonstrou crescimento durante a década de 1990. Na época, 26% das empresas norte-americanas recorreram ao modelo com múltiplos avaliadores. Entre as empresas que vinham utilizando esse tipo de avaliação, figuravam nomes do mercado mundial como AT&T, Hewlett-Packard e Motorola. No Brasil, a Aracruz, Shell, Amex, entre outras, utilizaram o instrumento vinculado principalmente ao desenvolvimento de liderança. Em 1997, o uso da avaliação 360 graus foi criticado denunciando os riscos de se adotar um modismo de novas práticas para a gestão de desenvolvimento humano. Tal denúncia foi baseada em uma onda de empresas aplicando a 360 graus por tornar-se uma tendência, sem a preocupação em explorar seu contexto de implantação, procurando receitas milagrosas que melhorassem os resultados esperados (REIS, 2000).

A aplicação desse tipo de avaliação cria a expectativa do despertar da autopercepção e percepção dos outros, envolvidos em um processo de reflexão que, talvez em outros moldes, não ocorresse. Além disso, é possível facilitar ainda, o processo de autorregulação do indivíduo em seu ambiente de trabalho. Reis (2000) cita algumas dessas pesquisas, destacando a de Hazucha et al (1993) que aponta uma variação dos resultados de pessoa para pessoa e dependem de investimento da organização, de chefias, além do autodesenvolvimento do funcionário.

Para Reis, em síntese, as expectativas de utilização de processos de *feedbacks* de múltiplas fontes apoiam que:

1. O *feedback* estruturado, claro e cuidadoso pode ser um instrumento efetivos de aprendizagem e desenvolvimento de atributos de liderança;
2. O fato de os *feedbacks* originarem-se em diferentes fontes permite compreensão mais completa e clara dos impactos dos próprios comportamentos no ambiente organizacional [...];
3. Os resultados comportamentais dependerão de: diferenças individuais, de empenho pessoal e de um ambiente organizacional favorável à mudança (2000, p. 55).

Para a implementação da avaliação 360 graus deve-se coletar informações de diversas perspectivas do ambiente interno e externo da organização. Os responsáveis por emitir os *feedbacks* são pessoas em diferentes posições ao redor do avaliado e que fazem parte de sua rede de contatos: superiores, pares, subordinados, entre outros. Segundo Reis (2000, p. 60):

[...] a 360 graus baseia-se em comportamentos observáveis: é um processo que envolve o levantamento das percepções que as pessoas têm a respeito de determinados comportamentos da pessoa que recebe os *feedbacks*. Esses comportamentos são previamente escolhidos pela organização, em função dos atributos de liderança que pretende estimular ou avaliar.

A partir dos *feedbacks* recebidos será construído um plano de desenvolvimento pessoal do funcionário com atividades propostas pela organização, entre elas, treinamento e formação para que os pontos de atenção sejam melhorados.

Antes de colocá-lo em prática, o instrumento precisa ser verificado para que seja capaz de fornecer as informações precisamente. Ele precisa ser testado e passar por procedimentos de validação para identificar e minimizar erros como: ambiguidade, dificuldades de compreensão, aplicabilidade de escala. Para garantir a qualidade dos *feedbacks*, Reis (2000) aponta um número variável entre 3 a 10 pessoas para garantir a confidencialidade e ao mesmo tempo, que permita uma logística aplicável considerando que, quando maior o número de avaliadores, maior a complexidade do processo. Como se trata de uma avaliação, é importante não contaminar os dados com julgamentos pessoais, tanto durante o processo de avaliação quanto na interpretação dos dados. O autor ainda salienta que:

[...] essas considerações implicam a necessidade de que haja uma preparação dos emissores para o processo. Essa preparação deve explicitar os objetivos e contexto, bem como quem o patrocina e apoia, procurando dar sentido, credibilidade e clareza ao que está ocorrendo; esses são elementos importantes para conquistar o comprometimento das fontes. Uma das barreiras à implementação do processo é a ansiedade gerada pelas dúvidas com respeito à forma como as informações serão utilizadas (REIS, 2000, p. 61).

Portanto, o processo de avaliação e, posterior construção do plano de desenvolvimento pessoal do funcionário, deve contemplar seu desenvolvimento durante o período avaliado e dentro das categorias preestabelecidas, prezar pela confiabilidade do instrumento e preservar a confidencialidade dos indivíduos envolvidos no processo. Como produto, os resultados devem colaborar para o desenvolvimento do avaliado, oferecendo a ele caminhos que o levem a aperfeiçoar suas práticas através de formação ou treinamento. Dalmau e Benetti (2009, p. 21), cita Sachs (1995) para afirmar que

O resultado mais importante não é a classificação conseguida pela pessoa na qualidade do seu trabalho ou por estabelecimento de novos objetivos ou metas profissionais, nem tampouco o *feedback* positivo é dado ao funcionário com a finalidade de conservá-lo por mais seis meses ou um ano. O resultado mais importante da avaliação de desempenho é o processo em si.

A avaliação torna-se um balanço das ações realizadas e aquilo que se deve ajustar com o intuito de atingir um objetivo comum. No contexto empresarial, a teoria defende que o processo de avaliação enriquece a vivência do funcionário dentro de uma empresa e o motiva a melhorar de acordo com o que é discutido e estipulado em equipe. O funcionário deveria incorporar novas perspectivas e realizar um aprimoramento contínuo de seu trabalho. Como instrumento indispensável do ciclo PDCA, esse sistema de avaliação foi incorporado ao Programa de Ensino Integral desde os seus primórdios, mantendo sua aplicação até os dias de hoje.

Analisaremos a seguir, como o instrumento presente na área de Gestão de Desempenho do setor administrativo foi incorporado e colocado em prática em um ambiente tão peculiar: a escola.

4.2 A Avaliação 360 graus no contexto do PEI

O instrumento de avaliação observado no Programa de Ensino Integral conta com elementos do conceito original de “Avaliação 360 graus” adaptado ao ambiente escolar.

Desde o início de suas atividades é exigido do professor um perfil específico que deverá ser acompanhado durante sua atuação no PEI. Esse acompanhamento faz parte do processo de avaliação, resultará no escore de sua análise e posteriormente, servirá como base para o aperfeiçoamento do professor através de formação ou até mesmo como justificativa para seu desligamento da Unidade por não estar de acordo com o perfil exigido pelo Programa. A seguir, elencaremos as exigências relacionadas ao perfil do professor, o processo de avaliação envolvendo a calibragem e a devolutiva, a utilização do documento denominado “Cardápio de ações formativas e autônomas” que culminará no “Plano Individual de Desenvolvimento e Formação (PIAF)”. Serão colocados os documentos

que regulamentam o Programa e as normas estabelecidas segundo a visão dos documentos oficiais redigidos pela SEE/SP.

Para fazer parte do PEI, o professor precisa participar de um processo de credenciamento, posteriormente de um processo seletivo que não acompanha a classificação anual da Diretoria de Ensino. Segundo a Resolução SEE/SP-57, de 25 de outubro de 2016, modificada em 2018, coloca que ao realizar o credenciamento, o professor deve:

I – estar em efetivo exercício de seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontre;

II - possuir experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;

III - expressar adesão voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em uma das escolas do Programa.

§ 1º - Poderá, também, na conformidade dos requisitos exigidos neste artigo, participar do processo seletivo de credenciamento, para atuar exclusivamente nas Salas/Ambientes de Leitura das unidades escolares que oferecem Ensino Fundamental – Anos Finais e ou Ensino Médio, desde que observadas as disposições constantes da legislação pertinente, o docente:

1. readaptado, quando constatada compatibilidade entre as atribuições previstas para o professor responsável pelas atividades da Sala/Ambiente de Leitura – artigo 2º da Resolução SE 60, de 30-8-2013, e aquelas constantes do rol de atribuições, expedido pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde CAAS, do Departamento de Perícias Médicas do Estado - DPME, permanecendo, neste caso, desnecessária consulta a esse órgão;

2. titular de cargo, na situação de adido, que se encontre cumprindo horas de permanência na composição de sua jornada;

3. ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010, de 1º-6-2007, que se encontre cumprindo horas de permanência.

§ 2º - O docente readaptado de que trata o item 1 do § 1º deste artigo, que, no período em que estiver atuando na Sala/ Ambiente de Leitura, tiver seu ato de readaptação cessado, poderá continuar atuando como responsável pelas atividades que vinha exercendo, desde que a avaliação de desempenho obtida tenha sido satisfatória, na conformidade da Resolução SE 68, de 17-12-2014.

§ 3º - Os docentes, a que se referem os itens 2 e 3 do § 1º deste artigo, somente poderão ser designados para atuar na Sala/Ambiente de Leitura quando comprovada a inexistência de classe ou de aulas de sua habilitação/qualificação, que lhe (s) possa (m) ser atribuída (s), no âmbito da própria unidade escolar e ou da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2018).

A etapa do processo seletivo é dividida em duas partes: a inscrição do candidato e a entrevista realizada por dois representantes da Diretoria de Ensino, capacitados através de orientação técnica. Na inscrição, o candidato responde a um questionário com informações profissionais e questões relacionadas ao Programa de Ensino Integral. Sua pré-classificação será feita a partir das respostas desse

questionário, sendo validada após o resultado das entrevistas. Segundo o parágrafo 6º da Resolução SEE/SP-57 (SÃO PAULO, 2016), o processo deve considerar como parâmetro classificatório:

- I - o comprometimento do profissional, referente à atuação no magistério da rede estadual de ensino, avaliado pela análise de sua frequência ao trabalho no cargo/função objeto da inscrição, nos 3 (três) últimos anos letivos, contados retroativamente à data-base de 30 de junho do ano da inscrição;
- II - o perfil do profissional, para atuação no modelo pedagógico e de gestão desenvolvido nas escolas estaduais do PEI, definido mediante avaliação por competências, a ser realizada em entrevista.

A classificação é realizada com a soma de pontos de acordo com as respostas dada pelo candidato no momento da entrevista. O total máximo é de vinte e cinco pontos e é constituído de até cinco pontos por assiduidade – analisada até a data base de 30 de junho do mesmo ano, o total de ausências do professor nos últimos três anos letivos, na (s) escola (s) onde o profissional atua – e até vinte pontos por perfil, aferidos de acordo com a compatibilidade do perfil do candidato com o perfil exigido pelo Programa.

Os professores que se encontram em efetivo exercício em uma unidade escolar no momento da adesão ao PEI têm prioridade por uma vaga, mas também são submetidos ao processo de entrevista, com exceção dos cargos de diretor e vice-diretor (SÃO PAULO, 2016).

Pela Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, fica instituído o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) caracterizando a jornada de trabalho do profissional em quarenta horas semanais, vedado o desempenho de qualquer hora atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola de Ensino Médio Integral (SÃO PAULO, 2012). Para os fins dessa Lei Complementar, são considerados:

- I - Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral - unidades escolares de ensino médio de turno integral, que têm como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos

termos da lei;

II - carga horária multidisciplinar - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação estabelecido;

III - carga horária de gestão especializada - conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido;

IV - plano de ação - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

V - programa de ação - documento pedagógico a ser elaborado pelo professor, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

VI - projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;

VII - protagonismo juvenil - processo atitudinal pelo qual os alunos, sob orientação dos professores, assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;

VIII - guias de aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

IX - clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, incluindo-se entre as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenil;

X - tutorias - processos didático-pedagógicos destinados a acompanhar, orientar e propiciar atividades de recuperação, se necessárias às atividades escolares do aluno e ao desenvolvimento de seu projeto de vida (SÃO PAULO,2012).

A Lei 1.164 ainda estipula quais são as atribuições dos Diretores, Coordenadores e Professores. Para o último, fazem parte do rol de atividades do cargo ou função atividade:

I - elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;

II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;

III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo, no que se refere a disciplinas eletivas, estudo dirigido e apoio aos clubes juvenis;

IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenil, na forma da lei;

V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico

coletivo e individual nos recintos das respectivas Escolas;
VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;
VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;
VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;
IX - elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador;
X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;
XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais (SÃO PAULO, 2012).

Para a permanência do professor no PEI, a mesma Lei prevê a necessidade de “[...] aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas” (SÃO PAULO, 2012).

Segundo as diretrizes do Programa de Ensino Integral, conforme exposto anteriormente neste trabalho, a função da Avaliação de Desempenho Docente é acompanhar o trabalho do professor durante um período determinado e garantir que o mesmo atinja as competências atribuídas a sua função-atividade e dissemine os princípios e premissas do Programa para atender aos objetivos e metas estipulados em uma visão macro de acordo com o direcionamento na Secretaria da Educação, até os planejados pela equipe escolar, através dos Planos e Programas de Ação.

Pela Resolução SEE/SP-68, de 17 de dezembro de 2014, com fins de estabelecer critérios e procedimento para assegurar ao processo de avaliação “[...] eficácia, legitimidade e transparência” (SÃO PAULO, 2014), fica instituído que o processo de avaliação deverá ser aplicado aos profissionais do Quadro do Magistério, sob Regime de Dedicção Plena, com o intuito de avaliar o desempenho dos profissionais de acordo com as atribuições supracitadas pela Lei Complementar 1.1164/2012. Os resultados obtidos através do processo de avaliação subsidiarão o plano formativo do profissional, aprimorando as competências necessárias para o desempenho pleno de sua função (SÃO PAULO, 2014).

As competências desenvolvidas no período e que serão analisadas através desse processo são pautadas nas Premissas do Programa de Ensino Integral (conforme figura 4), sendo cada competência definida por macroindicadores (conforme quadro 3) desdobrada em microindicadores.

Figura 4 – Modelo de Competências do Programa de Ensino Integral



Fonte: SEE/SP, 2012.

Quadro 3 – Premissas, Competências esperadas e macroindicadores

| PREMISSA | COMPETÊNCIA | MACROINDICADOR |
|----------------------|--|----------------------------------|
| PROTAGONISMO | PROTAGONISMO | Respeito à individualidade |
| | | Promoção do protagonismo juvenil |
| | | Protagonismo sênior |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO | Domínio do conhecimento |
| | | Didática |
| | DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO | Contextualização |
| | | Formação contínua |
| EXCELÊNCIA EM GESTÃO | COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO | Devolutivas |
| | | Disposição para mudança |
| | | Planejamento |
| CORRESPONSABILIDADE | RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE | Execução |
| | | Reavaliação |
| REPLICABILIDADE | SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE | Relacionamento e colaboração |
| | | Corresponsabilidade |
| | | Visão crítica |
| | DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO | Foco em solução |
| | | Criatividade |
| | | Registro de boas práticas |
| | Difusão | |
| | Multiplicação | |

Fonte: Resolução SEE/SP 68/2014.

Para Santos (2017, p. 33), o mapa de competências aparece como um padrão de comportamentos esperados pelo Programa e que podem ser mensurados no cotidiano escolar:

A Secretaria Estadual da Educação (SEE) entende que avaliar competências significa observar e analisar o comportamento dos educadores no dia a dia, tendo como referência o comportamento esperado.

Esse comportamento esperado surge das demandas do Programa de Ensino Integral (PEI), relacionados à conquista da excelência acadêmica das unidades escolares, por meio da atuação de uma atuação profissional qualificada, que se desdobre em resultados de aprendizagem bem sucedidos.

Além dos macroindicadores de competências, o profissional é avaliado pelo cumprimento do seu Programa e sua assiduidade. O processo se dá por etapas que resultarão em uma média final atribuindo uma nota ao professor, que será classificado pelos quadrantes, sendo que, se atingir a classificação nos quadrantes menores, pode ter seu vínculo com o Programa cessado.

Todos os professores devem passar por todas as etapas do processo de avaliação que englobam o questionário a ser respondido por ele próprio, equipe gestora e alunos; a média tirada dos resultados desses questionários para depois ser confrontada na calibragem – onde a equipe gestora repensa as notas e reclassifica o professor – e; o resultado final da nota do professor já considerados os ajustes da equipe gestora para a produção do PIAF, onde o professor deve apresentar propostas para solucionar os pontos de atenção colocados durante a Avaliação. Tal processo se dará ao final de cada semestre.

5 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO 360 GRAUS E AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO PEI

Nesse capítulo são apresentadas as etapas do processo de Avaliação 360 graus aplicadas ao contexto do Programa de Ensino Integral e as percepções, questionamentos e considerações feitas pelos entrevistados sobre as mesmas. Para enriquecimento da discussão, são cruzados os documentos que norteiam a aplicação e acompanhamento desse tipo de Avaliação de Desempenho que faz parte do PEI e o que os sujeitos puderam vivenciar ao realizá-la. É possível perceber que, o que é colocado pelas Diretrizes e documentos oficiais que regulamentam norteiam o funcionamento do Programa, não condizem com o que é visto na prática. Por meio da fala dos professores, é possível perceber que, apesar das exigências para a permanência do profissional feitas pelo Programa, o processo de avaliação, o acompanhamento da formação do docente e a devolutiva ou *feedback* – característica desse formato de instrumento avaliativo – não conseguem ser plenamente transpostadas da teoria para a prática. A apresentação feita pelos documentos sobre o PEI, suas “inovações” e as possibilidades de mudança nas condições de aprendizagem para alunos e professores apresenta-se muito distanciada da realidade vivida por esses professores que participaram da presente pesquisa.

Para contextualização da atuação dos professores, os mesmos colocaram como foi o seu contato com a Unidade Escolar que atuam ou atuaram:

[P¹]: Eu estava.... eu tava na minha sede, eu e o professor de História, ficamos sabendo que ia ter o Ensino Integral. A coordenadora nos avisou que ia ter uma escola de Ensino Integral na cidade e que tinha que fazer uma entrevista pra ver se ia ser promovido. Eu e ele fomos os únicos na escola que fomos fazer. Ai, quando foi em novembro... não... Em dezembro! A gente já tava de férias... começaram a avisar que ia ser chamado por telefone pra ver quem passou e quem não passou na entrevista. Aí, ele passou e foi chamado pra uma escola e eu fui parar nessa Unidade Escolar.

[P²]: Trabalhei em outra UE, a escola diminuiu muito e peguei algumas aulas nessa UE, que tinha uma carga completa.

[P³]: Quando surgiu o projeto, eu gostei muito. Quando eu vi que era o Projeto de Escola Integral, eu fiz a inscrição. Fui, fiz a inscrição, fui super bem na entrevista. Assim que teve a oportunidade, que surgiu uma vaga... eu QUERIA essa UE, tá! Sempre quis essa escola porque era uma escola da Integral daqui da cidade por perto da minha casa, né? E como eu sempre trabalhei manhã, tarde e noite, eu queria ficar um pouquinho dos períodos em casa e achei legal da Integral, o Projeto. E uma maneira de ficar um pouco com os meus filhos também, né? Aí, surgiu a escola, onde eu queria entrar... que era meu caminho ali e tudo...uma escola pequena, uma escola que eu falei: ‘não, é ali que quero’. Era o primeiro a escolher quando saiu a vaga e eu acabei indo pra lá. A entrevista foi no ano anterior, eu passei em segundo lugar.

[P⁴]: Eu já trabalhava lá há 3 anos, né? Daí veio esse projeto de Integral e quem tava na Unidade Escolar tinha preferência, né? Daí perguntou pra todos os professores quem queria continuar, né? No projeto... aí eu aceitei e eu fiquei no projeto.

[P⁵]: Não conhecia a UE... nem a cidade eu não conhecia! [...] eu resolvi prestar concurso novamente para voltar, então, eu escolhi a mais próxima! E não tinha, naquela época... na época da Rose Neubauer, as escolas de quinta a oitava passaram para prefeitura, né? Foram municipalizadas.... então, diz ele que, de São Luís para cá, TODAS as escolas estavam municipalizadas! Então, não tinha vaga, né? Só nessa cidade que ainda não tinha sido municipalizada. E aí, eu peguei e escolhi aqui! Sem saber, sem nada! [...] Dei uma olhada no nome (risos)... e vim parar aqui! E foi até gozado porque eu... o nome assim... tinha ATÉ uma escola melhor, que é aqui pertinho, né? [...] Então... só que era Jardim Asteca... e eu achei esquisito esse nome. Falei: 'Jardim Asteca...' e eu não conhecia a cidade, pensei: 'deve de ser LÁ na periferia esse Jardim Asteca...' e a outra era Porto Feliz! Falei: 'Ah... Porto Feliz é um nome mais bonito!'...

[P⁶]: Mediante concurso público e processo seletivo.

Como já colocado anteriormente, a Avaliação 360 graus é um instrumento é oriundo da cultura gerencial. Quando chamados a integrar o PEI, dois dos entrevistados procuraram entender qual era a origem do processo pelo qual participariam:

[P⁴]: [...] até fui estudar um pouquinho sobre ela no começo...pra ver o que que era essa tal 'Avaliação 360', e eu vi que ela foi criada pra indústria! Né? Ela foi criada pra indústria... então, ela foi criada pra desenvolvimento industrial, suas vendas, suas peças, seu pessoal... e jogaram... foi JOGADA pra educação sem ter preparado nem professor, nem gestão... nem GESTÃO foi preparada! E muito menos os alunos pra fazer essa 360 [...].

[P⁵]: [...] A 360 seria uma avaliação global, e tal. Eu fui procurar saber QUEM fazia a avaliação... Têm algumas empresas... entrei em algumas empresas grandes, empresas de farmacêutica, indústrias para entender. Eu pesquisei 'avaliação 360' NESSAS empresas. E percebi o seguinte: que quando o chefe imediato ou superior faz avaliação, ele, na calibragem, ele tenta MELHORAR a nota, né? Para que a pessoa que foi avaliada, seja ESTIMULADA a melhorar! E o que acontece na escola é o contrário!

Sua transposição ao setor educacional é feita sem as devidas considerações sobre a especificidade de sua aplicação em uma área extremamente diferente de sua origem. Para Almeida (2012, p. 118) quando a escola começa a se organizar de acordo com a lógica do setor produtivo, começam a aparecer

[...] prejuízos incalculáveis à formação do indivíduo/cidadão e ao desenvolvimento da sociedade uma vez que a incorporação de princípios econômicos à instituição escolar resulta na negação de sua essência, pois à medida que traz para sua realidade, mecanismos voltados ao atendimento das necessidades produtivas do sistema ela contradiz sua especificidade de instituição formadora ao gerar uma educação restrita e condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Em um primeiro momento, a implantação do Programa de Ensino Integral parecia convergir com os ideais dos professores que acompanharam o processo. A escola passaria por uma série de melhorias, trazendo à população atendida melhores condições para a aprendizagem e para os professores, melhores condições de trabalho. Na escola onde os professores atuavam, a transição se deu primeiramente do ensino regular para o projeto “semi-integral”. As experiências vividas durante esse período influenciaram, inclusive, a opção tanto dos professores como da comunidade escolar pela adesão ao PEI, como explica o professor [P⁵]:

[...] Então, nesse período, os alunos tinham uma carga horária maior, né? Como a de Ensino Integral e tinham disciplinas diferenciadas! No período da tarde. No período da manhã, era o núcleo comum, né? E no período da tarde, tinha aulas de basquete, tinha aulas sobre nutrição, era reforço... eram umas disciplinas diferenciadas! E a maior parte era ligada a esporte, né? Era mais fácil de achar professor... Eu percebo assim: que no INÍCIO, né? Do Programa de Ensino Integral, a gente achou uma grande vantagem... EU achei uma grande vantagem. [...] A escola inteira votou... então, todo mundo achou melhor, porque... veja: a gente teria uma carga horária menor, né? De trabalho... então, de início, foi isso... eu acho que a gente também pensou assim: uma carga de horário menor... o que sempre foi um sonho da gente! Diminuição da carga horária e diminuição de número de alunos por sala de aula... então, foi dito: ‘o número MÁXIMO de alunos, respeitado’... porque, antigamente, você tinha 35 por sala... mas de 35 ia pra 36, 37, 38... 40! E assim ia... até 40, né? A gente sabe disso, né? Pelo projeto, não. É assim: no MÁXIMO 35 alunos... e até hoje é assim mesmo...são 35. Então, essa parte: ‘aluno não passa de 35’, ‘a carga horária menor’. Então, você TERIA o horário para trabalhar com o que a gente usa o horário de estudo, né? Você teria o horário de estudo. Nessa hora de estudo, você se aperfeiçoaria, né? Prepara aula... então, tem a coordenação! Você teria um Coordenador de Área, um Coordenador Geral, né?

O mesmo professor ainda cita que as tarefas ficariam mais descentralizadas, mais distribuídas, o que não sobrecarregaria a equipe e direcionaria o trabalho com as especificidades de cada área. Além disso, cita a necessidade de novos recursos que chegariam assim que o Programa fosse implantado:

[P⁵]: [...] inclusive a refeição do aluno seria melhor! Eles teriam um café da manhã, né? Depois, teria um lanche, no meio da manhã, que era no horário de intervalo; o almoço e mais um lanche à tarde! Então, você veja bem, pelo que foi oferecido do Programa, você percebia que melhorava TANTO para o aluno, o tratamento do aluno... até a merenda seria melhorada! [...] Então, quer dizer, a escola passaria por reforma, como realmente passou, não foi aquela esperada, mas foi reformada, né? E a nossa escola, antes da reforma, era bem ruinzinha. Então, a gente pensou nisso também... material, não tinha. Laboratório de ciências, que a minha área, a escola não tinha um laboratório de ciências! A escola GANHOU um laboratório! A escola ganhou uma sala de informática... então, nós teríamos por exemplo, uma sala de leitura... e a escola, antes do Programa, ela não tinha... não tinha biblioteca! Os livros estavam amontoados num depósito, né? Na parte que era o dentista da escola antiga... porque na escola do Estado sempre teve dentista! Então, não tinha dentista e tudo se jogava naquele quartinho! Eram os livros que estavam lá, eram as coisas velhas, era material que não funcionava mais... então, era isso a escola, né? Além do que, mesmo assim, as salas de aula eram só mesmo o quadro negro e mais nada! A gente não tinha mais nada! Não tínhamos nenhum recurso... então, todos nós pensamos nisso. Falamos: ‘Olha, é uma escola que vai melhorar bastante, né?’ Então, nós recebemos os recursos, né? Material! Da parte que eu trabalho... melhoraria AS CONDIÇÕES de

trabalho! Na verdade, não foi o que foi prometido, mas a gente recebeu... Recebemos a sala de informática, a sala de leitura e o laboratório...

O processo de avaliação é dividido em cinco etapas. Na primeira, é gerado um questionário para cada professor que deverá ser respondido por seus avaliadores no site da Secretaria Escolar Digital (SED). O professor, ao acessar o site, deverá responder sua autoavaliação e avaliação de alguns dos professores da Unidade Escolar. A escolha dos pares que o professor deve avaliar não apresenta justificativas, é aleatória. Um professor pode avaliar alguém de sua área ou de áreas diferentes. A avaliação do professor é feita pela equipe gestora, o coordenador de área, seus pares e seus alunos, além dele mesmo (SÃO PAULO, 2014).

A construção da Avaliação 360 graus não tem apresentadas justificativas aos seus avaliados. O questionário já vem pronto, enviado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e é compartilhado com os professores que o responderão via internet. Essa falta de esclarecimento sobre o questionário e todo o processo em si, aparece antes mesmo do professor começar a trabalhar no PEI. Quando perguntado aos entrevistados sobre os esclarecimentos durante a entrevista, se foram colocados os objetivos da avaliação como exposto pelos documentos que norteiam a aplicação do processo, os professores afirmam que não ocorreram em sua totalidade.

[P¹]: Não! Eu nem sabia que existia uma Avaliação 360. Eu nunca fiquei sabendo que seria uma avaliação onde eu poderia ser cortada a qualquer momento. O que só nos foi avisado antes: é que pra quem quisesse fazer a inscrição para a entrevista, infelizmente, tem um número restrito de faltas. Você não pode dar mais do que cinco abonadas no ano. [...] Só podia dar a quantidade de abonadas que você podia dar no ano. Você não podia ter falta médica, tudo isso fazia com que você pudesse perder...mas o perder, a gente até imaginava que seria no final do ano, nunca no meio do ano ou interromper a qualquer momento. Não. Não houve esse esclarecimento...[...] Eles perguntaram quais foram os projetos que realizei na minha vida escolar. Não tinha nomenclatura do Ensino Integral, essa coisa, entendeu? De PIAF, não tinha essa toda essa...era uma coisa muito mais 'projeto, projeto projeto' e aí eu acabei sendo promovido.

Para [P²], a maior parte das dúvidas sobre o Programa e seu funcionamento, foram surgindo durante o período em que já atuava na escola e nem sempre foram completamente esclarecidas:

[...] Na entrevista quase não foi nos mostrado o Programa, mas da parte eletiva, mostra um lado muito bonito, como eu disse, do Programa. Da questão de você ter mais proximidade com os alunos, e tudo mais... então, isso me chamou a atenção. Agora, a respeito do programa mesmo, eu fui aprender quando a gente teve formação na própria escola, né? Que foi nos dado de uma forma... muito...massivamente! E tomei conhecimento da questão da nossa permanência, o que nos faria ficar no Programa ou NÃO, isso foi muito grifado, muito tachado... a questão das faltas. Essa dedicação

que nós não poderíamos SAIR da escola, não podendo tirar licença e tudo mais... isso foi bem deixado bem claro.

O mesmo professor ainda cita a falta de disposição da equipe em analisar criticamente as ações desenvolvidas no PEI:

[...] inclusive sempre nos foi cobrado muito: qualquer dúvida que a gente tinha do Programa, alguma crítica que a gente poderia fazer, era falado que estávamos lá porque a gente queria, que sabíamos da forma como que era...e pronto! Então, na verdade, eu fui conhecer o Programa MESMO no dia a dia. As questões que tem que entregar, as pessoas que a gente tem que trabalhar, forma diferenciada, a burocracia... isso veio realmente, logo depois que a gente já estava dentro do Programa.

Os professores [P³], [P⁴] e [P⁵] também citam a falta de esclarecimentos sobre as ações exigidas pela função pleiteada, inclusive sem citar as formas de avaliação do desempenho do professor:

[P³]: Olha, eu lembro que não teve muita explicação. Antes eles fizeram algumas perguntas referente a como que eu trabalhava com indisciplina... quando aparece na sala de aula, né? Se eu fazia algum trabalho voltado a protagonismo, né? Então foi assim meio que SONDANDO o meu trabalho, mas assim, não...não deram uma explicação sobre como era o projeto.

[P⁴]: A entrevista só se baseou em três perguntas! Uma pra ver se eu tinha perfil, o tempo todo eles falaram de Protagonismo Juvenil...desenvolvimento de Protagonismo juvenil, só. Comentaram sobre a Avaliação 360, mas assim ... superficialmente. Entrei sem saber NADA! Nada, nada, nada... Eu senti que a entrevista era pra ver se eu tinha condições de entrar na Escola de Tempo Integral, mas esclarecimento, não.

[P⁵]: Bom, o esclarecimento foi feito! Só que não com os PORMENORES... Não especificamente, com relação aos quadrantes, ninguém sabia! Aliás, até o pessoal da gestão não tava entendendo! Como seria essa avaliação... na primeira avaliação, né? Não só a primeira! Nas PRIMEIRAS avaliações... elas foram feitas, mas assim, o pessoal da parte dos avaliadores, o pessoal da parte da gestão, eles estavam inseguros com a avaliação! Sabe? Não sabiam muito como iria funcionar essa parte: os alunos dão a nota para o professor, depois os colegas dão a nota, os seus pares também avaliam e a gestão avalia.

Entre as categorias analíticas que surgiram durante as entrevistas, foi levantada a questão das faltas como forma de regular o professor com a justificativa ligada à qualidade de ensino nas diretrizes, sendo um dos pressupostos para permanecer no Programa o mínimo de faltas possível, impulsionando o presenteísmo. Raycik (2012) coloca que o termo está ligado à ideia de um funcionário presente no trabalho, mesmo doente. Essa condição está ligada à falta de produtividade e ao adoecimento do profissional que vai ao trabalho por medo de ser demitido.

O presenteísmo demonstra que o sofrimento e o adoecimento do professor estão além dos registros de licenças médicas. Em contraposição ao que propõem as políticas públicas de premiação pelo mérito do esforço para

alcançar a melhoria da educação, com o presenteísmo os professores extrapolam a dimensão econômica do fato, pois não perderiam os seus rendimentos salariais por faltarem devido a problemas de saúde. No entanto, mantêm as suas atividades docentes, mesmo doentes, com o intuito de se sentirem úteis, cumprindo a sua missão de educar. [...] A conjunção dessas realidades do presenteísmo docente e das cobranças regularizadas por prêmios para diminuição das faltas dos professores, tende a aumentar consideravelmente o adoecimento deste profissional (PASCHOALINO; FIDALGO, 2011, p. 111).

O controle que gera o presenteísmo pode ser facilmente estabelecido já que o professor, além do medo de sair do Programa, recebe uma gratificação de 75% em seu salário que não é incorporada ou que não existirá se o mesmo voltar ao ensino regular. Quando perguntados sobre o que impulsionou o docente a fazer a inscrição e participar do Programa, quais eram seus diferenciais, a questão salarial aparece como um dos principais incentivos, já que o professor estaria em uma escola só e ganhando mais do que se tivesse mais de um cargo:

[P¹]: A começar pelo salário... é bem diferente porque, quer queira, quer não, é praticamente quase um cargo, um salário a mais numa Integral hoje! Hoje, se eu tivesse que dar aula no regular eu teria que dar aula no regular e ter mais 20, 24 aulas pra conseguir suprir o que tá no integral; Documentação! [...] Pra ser sincera, primeiro: quando eu fui chamada eu tava com 52 aulas semanais: Prefeitura e Estado, pra poder ter um ganho melhor. Financeiramente, óbvio que foi o que eu mais pensei: nossa, vou ficar numa escola só pra ganhar o que eu ganho com 52 aulas, em SETE escolas. Entendeu? Eu tava com duas do Estado e a tarde eu tava com 5 escolas na Prefeitura. Tava muito... muito cansativo. Muito correr, muito pra lá e pra cá. Então eu falei: 'ah, vou me acomodar numa escola só'... mas o que realmente me fez brilhar os olhos foi desenvolver projeto!

[P²]: As diferenças são as matérias fora do currículo escolar, que é a base, e a carga horária, né? Essa é a grande diferença. A exclusividade da gente ficar voltada totalmente à escola de tempo integral. [...] Foi oferecido, na época, para quem estava na Unidade Escolar, se gostaria de ficar ou não. Eu achei muito interessante! Tudo o que é novo na escola me chama a atenção, no Estado, na questão da educação... muito bonito! Achei muito bonita a proposta e resolvi aceitar, além de que, também, a nossa categoria tem um problema muito grande de salário, o salário também me foi muito...me foi muito agradável na época.

[P³]: Ah... o que me encantou foi a parte financeira, claro! Porque 75% a mais, até então a legislação diz... não estaria trabalhando UM período... meu negócio era não trabalhar um período, ganhando como se eu tivesse trabalhando esse período, mas foi uma decepção muito grande porque não é assim que funciona.

[P⁴]: Foi financeiro, né? Porque alguns anos antes eu tinha a particular, então eu já vinha com dois salários. Quando caiu só pro Estado, meu salário reduziu bem! E, foi praticamente financeiro. Até porque, depois que começou, a gente percebeu que ficava lá mais tempo, mas o projeto em si não mudou muita coisa, não.

A questão do horário e das atividades tornarem-se cansativas é colocada por [P⁵] comparando o período de “semi-integral” com o PEI e também é citado por outros professores. A questão do cansaço gerado pelo horário de permanência na escola e o constante acompanhamento dos alunos também foi colocado por outros docentes:

Então, nesse período, os alunos tinham uma carga horária maior, né? Como a de ensino integral e tinham disciplinas diferenciadas! No período da tarde... então, no período da manhã, era o núcleo comum, né? E no período da tarde, tinha aulas de basquete, tinham aulas sobre nutrição, era reforço... eram umas disciplinas diferenciadas! E a maior parte era ligada a esporte, né? Era mais fácil de achar professor, então, era mais ligada a essa parte de esporte e depois que veio, eu percebo assim: que no INÍCIO, né? Do Programa de Ensino Integral, a gente achou uma grande vantagem... EU achei uma grande vantagem. Depois, você começa a trabalhar... e eu penso... eu percebo, assim: que é um EXAGERO de uma carga horária de disciplinas como orientação de estudos, que não precisa TER essa carga horária, né? De protagonismo juvenil, né? De PROJETO DE VIDA! Que quando você está trabalhando com o aluno na faixa etária até 14, 15 anos, né? Você tem uma carga horária grande de projetos de vida... você vai explorar um projeto de vida de um aluno de 14 ANOS, né? Então, eu acho que ESSA carga horária tinha que ser diferente, né? E pro aluno que fica muito tempo na escola... ele é cansativo, né? Ele é cansativo! São disciplinas que, por exemplo, você ainda não consegue TRABALHAR de outra maneira e você ficar preso na parte teórica! Então, começa a trabalhar, mesmo nas disciplinas que deveriam ser atividades BEM diferenciadas, não funciona! E isso, sabe... acho que é cansativo tanto para o professor como para o aluno.

O controle aparece nas mais diversas esferas ligadas à Avaliação 360 graus, seja pela forma de ensinar, seja pela análise comportamental. Uma das formas de controlar a ação do professor é colocada por um dos entrevistados através da incerteza da situação do cargo daqueles professores que optaram por participar do Programa:

[P⁵]: [...] O governo nos colocou em uma situação ruim, porque ele pensou assim: 'criando-se uma escola dessa, e mantendo os cargos dos professores NESSA escola, aí, ele não teria como... é... TIRAR esse professor, se não se adaptasse ao Programa...' então, quer dizer, ele queria uma maneira de que o professor que trabalhasse na escola, não questionasse TANTO com relação à parte pedagógica. Então, o que ele fez? A saída que ele achou? Ele propôs assim: 'Você passa a ser da escola Integral, só que o CARGO não PODE ficar na escola de Tempo Integral... a escola não tem cargo! Você vai ser obrigado a se remover'. Então ele deu a oportunidade primeiro de VOCÊ se remover para escola que você quisesse... caso você não fizesse, seria uma remoção ex officio! Uma remoção obrigatória... então, todo mundo, LÓGICO, a gente pensou: 'Já que eu não posso ficar aqui, eu vou escolher uma outra escola'... todo mundo teve que se remover e colocar o cargo em uma OUTRA escola e... todos nós lá estamos... temos o cargo em uma escola, o nosso padrão em uma escola, e estamos lá como um professor designado para o projeto, né? Ele fez com o pensamento seguinte: se o professor não se adaptar ao Programa ou QUESTIONASSE demais, ele tinha chance de pegar falar que 'você não serve para o Programa'... então, você pode ser convidado a sair. Então, a situação nossa... a situação do professor de lá, ficou assim, né?

A segunda etapa do processo computará os indicadores de cumprimento das ações planejadas e assiduidade. Deve ser realizada pelos responsáveis diretos, no alinhamento vertical das funções no PEI, tomando como base de análise as ações propostas no Programa de Ação do professor e a realização das mesmas durante o

período avaliado. Pela Resolução SEE/SP-68/2014, em seu artigo 5º, compreende-se como responsáveis diretos, no alinhamento vertical:

- 1 – os Professores Coordenadores de Área e o Professor Coordenador Geral, para avaliação dos Professores e do Professor de Sala/Ambiente de Leitura;
- 2 – o Professor Coordenador Geral e o Diretor de Escola, para avaliação dos Professores Coordenadores de Área;
- 3 – o Diretor de Escola, o Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, para avaliação do Professor Coordenador Geral e do Vice-Diretor de Escola;
- 4 – o Supervisor de Ensino da unidade escolar, para avaliação do Diretor de Escola (SÃO PAULO, 2014).

Todos os professores entrevistados passaram pela experiência de realizar a Avaliação 360 graus pelo menos duas vezes durante o período de sua atuação na escola. Por ser um elemento que já faz parte da rotina do Programa, foi pedido que os entrevistados, através de seu olhar, colocassem um breve descrição sobre a Avaliação 360 graus. Ao responder sobre a Avaliação, [P¹] coloca que é “superficial”. Quando perguntado sobre seu processo, o professor afirma que é:

[P¹]: Ele é cansativo. Ele é CANSATIVO... Quando eu chamei de superficial, é que as perguntas são muito generalizadas... E nós estamos convivendo nove horas com os mesmos alunos, com os mesmos colegas, todos os dias... Você não pode simplesmente generalizar. Não tem condições! Eu acho que deveriam ser mais específicas, a pergunta do professor de Língua Portuguesa não pode ser a mesma de Arte! Tem que ser diferenciado! A pergunta do PCG, do PCA NÃO TEM que ser a mesma do professor! Mas a gente percebe que é simplesmente a mesma! E ali, o que foca é o profissional, no entanto, é o PESSOAL que infelizmente ultrapassa todo o limite do profissional, o que não deveria.

Sobre a descrição do processo, o professor coloca que:

[P¹]: A... (pausa prolongada) diretora passa o dia do agendamento de quem vai ser, o horário...mudou muito já, todo o ano muda... Já chegamos a ser avaliados em pleno recesso, como também já chegamos a avaliar em plena sala de aula. Eu estava em aula, a PCA foi lá e falou : ‘ó, eu vou ficar aqui agora, uma outra pessoa vai ficar e você vai ser avaliada’. [...] A aplicação você entra na internet, né? Acessa a Secretaria Digital, entra com seus dados e começa a avaliar. No começo do ano de 2014, a gente avaliava TODOS, e pra avaliar agora essa última eu só avaliei a minha área: PCG, a minha PCA, direção, vice e acho que um ou dois professores de outra área, sendo que no começo a gente avaliava TODOS, agora não é mais assim... A Gestão avalia todos e PCG avalia todos e os alunos avaliam todos.

Sobre o processo de ser avaliado, desde a aplicação do questionário até os resultados finais, os professores complementam a fala de [P¹] afirmando que:

[P²]: Nos é dito que vamos passar por uma avaliação, a primeira você fica extremamente, ah... preocupada, vamos dizer assim...porque você nunca foi avaliada dessa forma, não lhe é mostrado como é. Então, você olha, você abre, e vai estar lá a avaliação pra você se avaliar, avaliar a direção, avaliar os seus colegas e tudo mais. Não é feita uma preparação...às vezes um fala 'ah, eu não vou prejudicar um colega, então eu não vou avaliá-lo de uma forma errônea', ao mesmo tempo também, é o momento em que você pode colocar algo que você acha não muito certo dentro da direção ou até mesmo dos seus pares, né? Porque tem a hora que a gente faz o comentário... mas não nos é dado nenhuma diretriz DIRETAMENTE... Pode ser que indiretamente você seja meio que... bombardeadinho (risos) pra quanto melhor você avaliar o seu... melhor é pra todos... mas nada assim, que a gente teve que 'vamos estudar agora a 360', não lembro de ter tido. [...] Eu me autoavalio e dessa vez foram alguns professores, alguns colegas... avalio sempre a MINHA área... a minha PCA...e os professores da minha área, né? Avalio a direção, a vice-direção e a professora coordenadora geral e... alguns colegas de trabalho...teve uma época que avaliamos quase todos, agora já diminuiu. Então, avaliei professor de matemática, de ciências, de artes, de português, mas não foram todos...não foram todos... então, é assim que procedeu.[...] A gestão TODOS nós avaliamos... a direção, a vice-direção, as PCAs, eu só avalio da minha área... [...] A gente avalia todos da gestão...os alunos avaliam também... ah, tem que falar de todos? ...os alunos avaliam direção, vice-direção, a PCG... e dessa vez não todos os professores, então eles, às vezes, questionam 'Ô, eu queira avaliar você e você não estava', né? Então, não sei qual é o critério que eles avaliam os professores...Teve uma época, acho que eu lembro que foi no primeiro ano, que eles avaliavam todos os professores. Agora, não mais. E eu avalio também...quando a gente ministra a parte diversificada, a gente avalia também a nossa participação na parte diversificada, por exemplo, eu dou PJ, eu me avalio como professora de PJ, os alunos também avaliam os professores de PJ, de eletiva, de orientação de estudos... então, na verdade, todo mundo avalia todo mundo, mas NÃO todo mundo! Porque não é todos os professores. Agora eu sei que a direção e a vice-direção e a PCG avaliam todos os professores...

[P³]:Nossa... é... se eu tivesse que descrever essa avaliação 360, feita pelo aluno, ou tanto por nós professores, que eu também acho um ABSURDO, né? Porque eu não sabia que o professor participava da 360... tanto que se você falasse pra mim, era só aluno! Não sabia que professor...mas, assim, eualaria pra colega minha ou que quisesse assim, entrar, que era pra ele, que se ele quisesse permanecer no Programa, que era pra ele, realmente, dançar conforme a música porque essa avaliação começa no dia que você PISA na escola ou até mesmo antes.. No meu caso, que entrei depois do Programa ter começado, eu penso assim: quando eles veem o nome do professor, eles procuram pesquisar toda a vida desse professor... eu tenho essa impressão, porque aconteceu isso comigo! Teve um dia que eu cheguei lá e tinha até a minhas fotos no computador, que era pra saber quem era eu, né? Então, não posso falar, não posso afirmar porque eu não vi isso aí, seria mentira minha afirmar que é verdade ou não, talvez eles até tenham preparado o ALUNO pra receber esse professor da maneira que eles quiseram preparar, eu tenho essa impressão... não sei se isso é verdade, mas eu tenho essa impressão porque nunca... NUNCA, posso falar, né? NUNCA aconteceu comigo tudo o que aconteceu NESSA escola e principalmente, NESSA avaliação. Eu não tenho um, dois anos de Estado, tenho 25, né?

Mais uma vez, o instrumento aparece sem significado aos professores. Como ele é aplicado com as mesmas perguntas todos os anos e com uma escala de respostas muito genérica, não há uma compreensão profunda nem sobre a existência da avaliação e nem sobre a possibilidade de discutir os resultados, que, através da estrutura atual, não garantem uma avaliação real do profissional:

[P⁴]: Eu não vejo muito significado porque ela faz pergunta pra todos, né? Pros alunos, para os professores, gestão, mas é uma espécie de perguntas... As perguntas para os professores, a hora que

você lê, elas já estão meios confusas porque diverge muito, e é assim te faz avaliar seu colega de trabalho. Eu acho que você avaliar a gestão, uma pessoa que você tem contato, você vendo trabalhar é uma coisa; você avaliar o seu colega professor... eu não estou na sala de aula dele! Então, eu não sei como ele trabalha, não sei nada... posso até ter uma noção assim, do que um aluno fala...comentários! Como ele trabalha? Eu não sei... eu não consigo avaliar meu colega de trabalho! Né? Por esse motivo. A gestão até dá pra avaliar, né? Porque com a gestão você tem um contato maior. Os alunos, eu vejo que eles, por exemplo nessa UE, que é fundamental, eu acho que eles não tem MATURIDADE pra responder a essas perguntas, né? São muitas perguntas, com termos que eles não entendem...

Considerando que a Avaliação 360 graus tem por objetivo, na teoria, avaliar o profissional utilizando múltiplas fontes, de maneira mais heterogênea possível, com o intuito formativo e de aperfeiçoamento a partir de seus resultados, foi perguntado aos professores, qual era em sua opinião a principal finalidade da Avaliação e como eles se sentem participando desse tipo de processo, com a estrutura utilizada nos questionários. Para [P¹], essa Avaliação deveria mostrar-se construtiva. Quando perguntado se ela realmente é, o professor afirma que:

Não... ela não é construtiva. Ela é um registro pra manter você ali. É só uma forma de registro pra manter você ali... com as evidências, com tudo aquilo que a gente apresenta...com toda a devolutiva que apresenta o PIAF, pra poder depois colocar os seus pontos...

Ainda sobre a Avaliação, os participantes complementam que:

[P²]: Eu acho que é muito complicado, mas eu não vejo com tanto malefício, porque eu acho que às vezes você lê alguma coisa que te faz pensar um pouco na sua posição, na sua postura.... ah, ela foi tirada, pelo que eu já li, de indústrias, de alguns lugares que ela vem pra melhorar realmente esta parte e VALORIZAR o profissional, e na 360 do Programa, eu não sinto que seja para avaliar o profissional muito bem, não é? [...] Eu acho interessante, mas a forma como as perguntas são colocadas é que me incomodam às vezes... não coloca, não mensura a sua capacidade, a capacidade do seu colega ou até a capacidade do diretor, da vice-diretora e tal. Eu acho que elas são muito fechadas! Então, poderiam ser reformuladas algumas questões, eu acho.

O que chama a atenção no depoimento de [P³] é a persistência dos risos quando se é tocado no assunto da avaliação, bem como os adjetivos utilizados para designar o processo, não só utilizados por ele, mas por outros professores entrevistados, para descrevê-lo. Existe um tom de nervosismo, de ironia, de pesar no decorrer da entrevista:

[P³]: Ah! (riso prolongado) Na minha concepção, sou bem contra ela, né? Por que que eu sou contra ela? Do jeito que ela foi feita... [...] Não sou contra a avaliação, mas contra a estrutura dessa Avaliação! Primeiro, o aluno não lê. Ele fez ali por estar fazendo. Segundo, as questões feitas para o aluno... pro professor, não... mas para o aluno, o aluno não sabe...ele não tem um preparo pra julgar ninguém, ele ainda não desenvolveu esse protagonismo todo, que é falado ali e que é muito bonito, né? E, eu descreveria que a minha experiência na Avaliação 360 foi uma das PIORES possíveis... não que eu tenha ficado muito... não foi... minha nota não foi assim... muito ruim, mas os comentários, a DEVOLUTIVA, ela pra mim foi assim... INFARTANTE! (risos).

[P⁴]: Eu vejo sempre como punitiva só. Se ela fosse pra olhar um global que é o objetivo, um professor que tira uma nota 4 ou 5... não lembro, acho que vai até 5... não, até 4! Se ele tira 3.9, o professor era pra ser muito ELOGIADO! Deveria ter um tratamento diferenciado, assim, na hora de conversar, mas por mais que ele tirou 0,1 a menos, eles vão pegar esse 0,1 e ele vai ter que fazer um relatório e coloca assim, como se ele não tivesse trabalhado! Então eu acho muito falho nessa parte! Por pouco coisa faz um vendaval!

A terceira etapa, denominada de “calibragem” vai discutir os resultados apresentados pela avaliação do profissional. Ela é realizada pela equipe gestora, que fará os ajustes necessários no resultado final do processo pautada nos registros de atuação do profissional durante o período e nos comportamentos estabelecidos como parâmetro no mapa de competências (SÃO PAULO, 2014). A “calibragem” das funções deve ser realizada na seguinte conformidade, indicada no artigo 6º:

- I - Professores Coordenadores de Área, Professor Coordenador Geral, Vice-Diretor de Escola e Diretor de Escola, para a calibragem da avaliação dos Professores e do Professor de Sala/ Ambiente de Leitura, em nível de unidade escolar;
- II – Professor Coordenador Geral, Vice-Diretor de Escola e Diretor de Escola, para a calibragem da avaliação dos Professores Coordenadores de Área, em nível de unidade escolar;
- III – Diretor(es) de Escola, Supervisor(es) de Ensino e Professor(es) Coordenador(es) de Núcleo Pedagógico, para a calibragem da avaliação de Professor Coordenador Geral e de Vice-Diretor de Escola, em nível de Diretoria de Ensino;
- IV – Supervisor(es) de Ensino e Dirigente Regional de Ensino, para calibragem da avaliação de Diretores de Escola, em nível de Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2014).

Após a fase de responder ao questionário sobre os professores, os resultados são processados gerando média para cada competência avaliada. Feito isso, a equipe gestora e os coordenadores de área se reúnem para fazer a análise das notas atribuídas aos professores e sobre elas, ponderam pontos que encontrem discrepância. Segundo a legislação do Programa, a variação de pontuação deve ser realizada com alteração de 1 ponto a menos ou a mais, de acordo com o consenso da equipe.

Quando perguntados sobre a etapa da calibragem e qual é o seu entendimento sobre a aplicação da mesma, se existe algum tipo de devolutiva sobre como foram atribuídas as notas finais, os professores colocam que não há envolvimento do avaliado e não existem explicações suficientemente esclarecedoras para o entendimento do docente.

[P¹]: Nós não temos o envolvimento de 100% da calibragem porque é muito Português e Matemática, Português e Matemática, as outras... perfumarias ficam longe(risos), ficam meio... [...] Eu nunca sei do processo de calibragem... A nota que apresenta ali é a nota que imprimiu de acordo com a nota que somou com os professores e com os alunos. Inclusive ela até imprime algumas observações que os alunos colocam, positiva e negativa, imprime também de professor...disse que é o ponto... diz que é anônimo, coisa que NÃO É! Já tive problema seríssimo com uma professora que eu coloquei o que eu pensava em relação ao trabalho e a professora veio de frente comigo dizendo que ela sabia que era EU! Então, ficou uma coisa muito... totalmente antiético, uma vez que é colocado pra nós que é anônimo, né? É... mas a calibragem, a gente sabe que elas fazem, a PCA e a PCG, mas eu não tenho participação. Eu sei que é feito porque elas falam que fazem, mas eu não sei... não é apresentado pra nós como é feito. Nós, não, eu vou chamar 'eu', tá? Porque às vezes, outras disciplinas participam muito mais e eu não tô sabendo, porque eu fico na sala de aula.

[P²]: Eu tenho um colega, que ele fala que a nossa calibragem é a única que põe pra BAIXO do que...(risos) do que... pra cima, né?! A calibragem é muito interessante porque... eu não entendo qual é o processo... eu não sei... DE ONDE se é tirado a calibragem... não, não...não sei! O processo, eu não sei... Eu acho que, tipo assim, o cara tirou 3.8! Aí a sua nota vai pra 3.2, na calibragem! Então, a gente não entende! Eu, pelo menos não entendo...porque que a sua calibragem. Foi, .abaixou... e a nota máxima, que você tirou, não vale, né? Às vezes não tem como eles... assim, não tô denegrindo...não tem como... te ABAIXAR a nota! Você não tem... não dá MARGEM pra que isso aconteça, então, tem que manter! Geralmente, a sua calibragem vai pra baixo.

Os professores salientam que, um processo que deveria ajudar no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, acaba diminuindo o trabalho do professor, que nunca consegue tirar a nota máxima, com a justificativa de que ninguém consegue atingir seu máximo e todos estão em constante processo de aprimoramento.

[P³]: Então... (risos) o processo de calibragem... que eu não consigo entender! Essa parte eu não consigo entender... porque os alunos falaram uma coisa... o que eles falaram, não adianta falar que um adolescente, que o jovem, que a criança não vai falar: 'Professor, te dei isso, te dei essa nota, fiz isso e tal...'. De repente apareceu tudo diferente e eu pensei: ' Nossa, quem tá mentindo aí? O que que aconteceu?' Eu...do processo de calibragem, pelo pouco que eu entendo dele, a gestão pega tudo aquilo que foi colocado na avaliação e em cima daquilo, avalia, mas teve coisa que...(pausa) que eu tenho certa, ABSOLUTA, pela minha experiência, que foi... (pausa) colocada de uma outra maneira ali e acabou DIMINUINDO... é o que eu suspeito. [...] Não foi justificada. Só colocaram uma observação lá embaixo - e eu tenho essa observação até hoje - que eu precisaria de um acompanhamento da PCG e de pessoas da minha área. Só. Mais nada.

[P⁴]: Como lá é Ensino Fundamental, os alunos dão uma nota, como eu mesmo comentei. Eu acho que eles dão a nota pela pessoa e não pelas perguntas ... eu acho que os gestores deveriam ler, rever aquelas notas, analisar o contexto geral e, JUNTO com o professor, CONVERSAR com professor sobre

aquelas notas, sobre seu trabalho... e depois chegar a uma conclusão. O problema é quando você chegar lá, a calibragem já está FEITA. Então, quem dá essa calibragem é a sua gestão, é a PCA. Então, assim, parte da cabeça dela! Se ela acha que tem que diminuir 0,1, 0,2, 0,3 é a critério dela. Eu acho que teria que ter esse entrosamento entre o professor e a coordenadora, né? Até porque, às vezes, um ponto... ela pode querer descontar ponto e se ela conversar com o professor, o professor pode explicar : 'Ó, aqui eu fiz tal coisa, trabalho dessa maneira...'. Como ela não tá o tempo inteiro dentro da sala de aula assistindo, então, às vezes, você trabalhou alguma coisa que ela acha que você não fez, mas se você explicar, falar.... então, eu acho que deveria ser o professor com a coordenadora mesmo. [...] Eles até tentam dar uma explicação, mas eles dão no geral... Falam o que você não cumpriu tais pontos do Programa ou do PIAF, né? Parte desse princípio, mas não dá uma explicação muito clara sobre o que descontou. Fica meio a critério da gestão.

[P⁵] apresenta em sua fala a preocupação com o não entendimento do processo que, retirado de um contexto corporativo, não teve sua adaptação à educação de forma a estabelecer um diálogo com o professor que incentive a sua prática. Coloca também que a calibragem, que deveria ser um momento de troca de opiniões e balanço do que foi realizado e das notas atribuídas. [P²] complementa a fala do professor com relação ao que é justificado para abaixar a nota durante o processo:

[P⁵]: Veja... então, o processo de calibragem não foi entendido... os professores MENOS ainda entenderam o processo de calibragem... e hoje, eu falo o seguinte: na verdade, não existe uma calibragem! Existe um Esvaziamento do pneu (risos)... porque quando eles falam pra eles, eles ficam doidos! [...] Então, veja... é a crítica que a gente faz ao processo de avaliação... você tem a nota do aluno! O aluno faz avaliação, ele te dá uma avaliação, ele faz... ele te dá uma nota boa... MUITO boa! Aí, os seus pares que te conhecem, que trabalham junto... uma das partes do Programa é justamente a troca de experiências, então os professores se conhecem muito bem... então, teu par também te avalia bem! Quando chega na gestão você CAI...na sua avaliação... não é tão boa! E a calibragem é para baixo! Em momento ALGUM houve uma calibragem que a tua nota subiu. Então eu falo pra ela: 'que calibragem é essa? Não existe calibragem para vocês!'... existem duas explicações, né? Que eu acho ridículas, né? Aí, quando você fala: 'Minha nota caiu... porque caiu tanto assim?' 'Não... isso é um INCENTIVO para que você... cada vez ESTUDE MAIS, FAÇA MAIS, se ESFORCE MAIS... porque se você tem uma nota alta, você se acomoda! E aí você não se esforça!' Ah...Tenha paciência! Numa escola, você falar isso de avaliação? Quer dizer que o meu aluno... quando eu dou uma nota eu falo pro meu aluno: 'não vou te dar 10 porque não quer mais estudar, não vai mais estudar...Então eu vou te dar um... 6! Quem sabe na próxima aula...' Isso é ridículo! Então, eu percebo que a gestão, sabe? Ela não...ela não entendeu ainda!

[P³]: [...] Ah... em primeiro lugar quem tem o acesso depois do aluno é a gestão. Aí a gestão pega e faz a sua avaliação em cima da avaliação daquele aluno. E quando ela vem conversar com a gente, no meu caso, percebi que não veio pra me melhorar... eu estava aberto o tempo todo a ME ENSINAR porque eu estava COMEÇANDO na Integral, apesar de eu ter, em 2006, 23 anos de Estado, né? Mas eu tava começando na Integral, e eu sempre fui aberto a aprender, eu queria APRENDER ali. Eu queria ficar no projeto! O projeto é muito bom! Ele é bonito! Ele é legal... mas quando foi feita a minha devolutiva, não teve um elogio, só as críticas. Eles não falaram a parte boa... eu entendi as partes boas depois... porque vem na parte boa, a parte que você precisa melhorar... então, eu achei que a minha devolutiva foi só em cima da parte ruim. Eu, como gestor, chamaria o professor primeiro e falaria: 'olha professor, meus parabéns por isso, isso e isso' e DEPOIS eu falaria: 'olha, precisa melhorar isso, isso e isso'. No meu caso, não...foi só que PRECISAVA melhorar.

[P²]: É...Na 360, logo que nós entramos... hoje mudou um pouco essa fala! Mas, logo que nós entramos, que nós começamos nesse Programa, foi falado o seguinte: nós nunca poderíamos estar... tem cinco

premissas que a gente tem inserido... 5 ou 7, não é? Então, eu acho um absurdo(risos) que você nunca tem que estar BEM em tudo. Porque se você estiver bem em tudo você não vai ter como você se... MELHORAR! Eu acho isso um absurdo! Porque quanto melhor a gente tá, melhor a gente quer ficar, né? E no PIAF, na 360, não é assim. Então, eles sempre encontram um ponto que você precisa SE melhorar. Então, sempre são duas questões, são duas coisas que você precisa se melhorar. O PIAF é em cima das notas que você tirou...não só na 360, mas na calibragem - que depois junta a direção, a vice-direção, a PCG e a sua PCA e aí pra ver as suas notas - o que você tirou, o que você alcançou e aquelas que você tirar menos, você fica pra fazer algo pra melhorar...

Quando perguntado aos professores qual seria a nota máxima a ser atingida no resultado final, [P²] coloca que:

[...] são quadrantes... são quadrantes, né? Então, o máximo que você pode tirar é quadrante 9... mas aí envolve as suas faltas, que te tira ponto! Ah... o que a Avaliação 360 apontou...uma série de coisas que aí você pode chegar a 9. Então tem de 3, 4, 5... o 9 acho que é o ponto máximo.

[P¹] complementa a fala, mas com certa incerteza sobre o processo e comenta sobre a forma em que as melhorias são colocadas como sugestão no cardápio para a construção do PIAF:

Bom...dizem, DIZEM que é 4. É...dizem que é 4. Então, essa minha última avaliação eu tive 3.5, 3.6, 3.2...e tive uma de 2.8 que foi Protagonismo e... (risos) Solução e Criatividade. Foi meus dois PIAFs, as duas que eu tive menor ponto. Então eu tive que construir um PIAF. O que é um PIAF? Eu tive que desenvolver algo pra SUBIR essa pontuação. E esse desenvolver algo, na Avaliação, ela já sugere: 'Ai, porque você não faz isso, isso, isso e isso?' Quer dizer, sugestão é sugestão. Não é pra ser o que é, então já discordo da forma que é colocado.

Sobre os resultados, [P⁵] consultou cópia do último PIAF para mostrar em que competência ele havia ficado e com que nota. Ao retomar o documento, coloca que ficou em "disposição ao desenvolvimento contínuo", com nota final de 1.8. Quando perguntado sobre a nota máxima que poderia ser atingida, o professor faz uma observação:

[...] 3.5, né? 3.6... eu não sei! Eu nunca tirei nota máxima(risos)...

Confrontando as informações obtidas com a primeira e a segunda etapas, será consolidado o resultado final do processo. Ao final do processo, os professores terão uma devolutiva de sua avaliação, o que na teoria, possibilitaria que tomasse ciência de seus resultados e tivesse um encaminhamento adequado correspondente à sua situação. Cada uma das etapas desenvolvidas deverá ser acompanhada pelo

Supervisor de Ensino responsável pela Unidade Escolar, bem como pelo Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, que responde pela implementação do Programa (SÃO PAULO, 2014).

A pontuação recebida durante o processo deverá considerar uma escala de um a quatro pontos, o que determinará o resultado final da avaliação e a nota do professor. A avaliação de competências, parte da primeira etapa, é calculada através de uma média aritmética das pontuações, a partir das respostas dos questionários, sem incluir as respostas da autoavaliação. O mapa de competências, bem como as questões avaliadas tendem a moldar o profissional do Programa, mantido através do controle de seu comportamento durante o período de avaliação.

Através da pontuação atribuída para cada competência, observa-se o comportamento esperado do professor, obedecendo a seguinte atribuição, exposta no artigo 7º da Resolução, durante a calibragem:

- 1 – raramente apresenta o comportamento esperado: 1,0 (um) ponto;
- 2 – às vezes apresenta o comportamento esperado: 2,0 (dois) pontos;
- 3 – quase sempre apresenta o comportamento esperado: 3,0 (três) pontos;
- 4 – sempre apresenta o comportamento esperado: 4,0 (quatro) pontos (SÃO PAULO, 2014).

Depois de conferidos e discutidos o total de cumprimento das ações de seu Programa de Ação, a pontuação se dará da seguinte forma: i) quando cumprido menos de cinquenta por cento de suas serão atribuídos de 1 a 2 pontos; ii) em um total entre cinquenta e setenta e cinco por cento das ações concluídas, serão atribuídos de 2,1 a 3 pontos; iii) quando cumpridas as ações acima de setenta e cinco por cento, serão atribuídos de 3,1 a 4 pontos.

Dessa pontuação ainda serão subtraídos os pontos por ausência sendo: para um total de 6 a 8 faltas durante o ano, a redução de 1 ponto e acima de 8 ausências, a redução de 2 pontos (SÃO PAULO, 2014). No modelo do PEI, qualquer tipo de falta pode ser utilizada para desconto de pontuação, com exceção das licença-gestante, licença-adoção, licença-paternidade, férias e dias de serviço obrigatório por lei e convocações.

A conclusão do processo de avaliação se dará, após combinadas as pontuações obtidas em cada etapa, quando a mesma será colocada nos denominados quadrantes e a partir dos resultados e do quadrante indicado, seja feito o

encaminhamento ao profissional de como o mesmo deve organizar-se para melhorar os pontos de atenção indicados durante o processo. Conforme especificação presente no artigo 8º da Resolução SEE/SP-68/2014, a classificação em quadrantes deve ser assim seguida:

- 1 – Quadrante 9 - pontuação alta na avaliação das competências (entre 3,1 e 4,0 pontos) e pontuação alta na avaliação do resultado (entre 3,1 e 4,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico para o profissional, considerando o potencial para assumir funções superiores no alinhamento vertical;
- 2 – Quadrantes 7 e 8 - pontuação baixa/média na avaliação das competências (entre 1,0 e 3,0 pontos) e pontuação alta na avaliação do resultado (entre 3,1 e 4,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico, considerando a necessidade de potencializar seu desempenho na dimensão das competências;
- 3 – Quadrantes 2, 3 e 6 – pontuação média/alta na avaliação das competências (entre 2,1 e 4,0 pontos) e pontuação baixa/média na avaliação do resultado (entre 1,0 e 3,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico, considerando a necessidade de potencializar o desempenho na dimensão de resultado;
- 4 – Quadrante 5 - pontuação média na avaliação das competências (entre 2,1 e 3,0 pontos) e pontuação média na avaliação do resultado (entre 2,1 e 3,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico, considerando a necessidade de potencializar seu desempenho na dimensão das competências e na dimensão do resultado;
- 5 – Quadrantes 1 e 4 - pontuação baixa na avaliação das competências (entre 1,0 e 2,0 pontos) e pontuação baixa/ média na avaliação do resultado (entre 1,0 e 3,0 pontos): a permanência do profissional deve ser discutida e cogitada pelos gestores da unidade escolar, devendo, caso a decisão seja pela permanência do profissional no Programa, ser definido plano de desenvolvimento e formação específico (SÃO PAULO, 2014).

Além da forma como é realizado o processo, os professores não concordam com a estrutura da avaliação. Quando perguntados sobre a forma como o questionário é feito, a escolha dos quesitos de avaliação, sua escala e a colocação do questionário muito parecido para alunos e professores responderem, a maioria, com exceção de [P⁶], afirma que o instrumento não reflete a realidade vivida em sala de aula, não demonstrando a atuação real do professor. Muito disso, se dá pela falta de clareza na formulação das questões e a falta de preocupação em adaptar o linguajar utilizado aos alunos. Outro ponto levantado pelos professores é o questionamento sobre “ o professor saber o conteúdo da disciplina”.

[P¹]: Como eu falei pra você, eu acho muito generalizado, eu acho que ela deveria ser mais específica por área, entendeu? Ela NÃO é. Ela é geral. Eles trabalham muito a questão do MÉTODO de ensino de cada professor. Eu não tô na sala deles...como que eu posso avaliá-los, como eles são... entendeu?

Então, o que eu vejo ali foi uma falha! Eles aprofundam tanto! Eles querem aprofundar tanto a questão do ensino do aluno, mas não aprofunda a nossa avaliação em relação ao colega, entendeu? Exige-se muito uma interdisciplinaridade, mas não OFERECE a chance de trabalhar a interdisciplinaridade, por quê? Porque bate em cima da tecla que tem trabalhar Currículo.

[P²] ainda coloca outro ponto elencado nas categorias de avaliação que acha importante para discutir, por ser educador, mas também ressalta a questão do professor “saber dar aula” e “dominar o conteúdo de sua disciplina”:

[P²]: [...] Tem algumas coisas que são muito legais, que faz você pensar! Tem algumas coisas que eu acho interessante que é...por exemplo: ‘a direção e ou seu colega respeita as diferenças dentro da escola?’ tão em voga hoje, século XXI. É... ainda mais nós, como educadores, temos que ver todo mundo como um igual, diferentemente de qualquer coisa: raça, gênero, religião e tudo mais...acho interessante quando pergunta se todo mundo PRATICA esse lado e é uma forma de às vezes a gente poder se colocar e outras... é que eu tô sem o questionário aqui na mão, mas tem algumas que eu acho que não cabem muito, por exemplo: ‘você detém o total conhecimento da sua área?’ Eu acho uma pergunta absurda! Porque a gente é efetivo, você passou por um crivo pra você estar lá, então, poderia mudar essa questão.... um dos exemplos, né? Tem algumas coisas que eu acho desnecessárias, tem algumas que eu acho legais, mas em todas eu acho eu poderia ser melhorado.

[P³]: [...] perguntas no estilo: competência, pontualidade do professor, se o professor sabe passar o conteúdo ali... se ele sabe explicar o conteúdo, se ele trabalha o Caderno do Aluno, se ele domina a sala de aula...isso eu lembro, mas não lembro de toda a estrutura dela, não. Eu acho que pode até ter as mesmas perguntas, mas BEM mais explicativo pra esse aluno. [...] Então, eu acho assim: as questões são pertinentes? Sim... mas a maneira que foi escrito, não. Eu faria até as mesmas questões, mas eu mudaria o vocabulário, mudaria o JEITO, a visão... faria com que o aluno tivesse a visão verdadeira da Avaliação 360. Porque na cabecinha deles é o quê? Dar nota! É ‘Eu não gosto’... ‘nossa, eu briguei com a fulana. Eu quero que ela saia da escola, então vou dar zero’. Na cabeça deles, é isso. ‘Ah não...a fulana é legal, gosto dela, então vou dar 10!’ Então, quer dizer, foi MUITO mal colocada pra esses alunos. É muito difícil de responder. E o vocabulário dela, é difícil. A parte escrita dela, é DIFÍCIL para o aluno... o aluno não sabe o que ele tá fazendo. E quando ele é o orientado, eu não participei disso, mas quando ele é orientado, dá a impressão de que já vem pronto, sabe? Meio assim: ‘Você vai colocar isso pro professor? Não! Pensa bem! É assim? Não é assim? É desse jeito, não é desse jeito?’ porque os alunos falaram pra mim...

Na formulação das questões, o professor coloca a falta de adaptação da linguagem para os diversos segmentos que participam da avaliação, sendo difícil para os alunos mais novos entenderem o que é perguntado sobre os profissionais:

[P⁴]: [...] Eu só ouvi comentários de como são as perguntas, né? Mas até onde eu sei, elas são bem parecidas! Não foge muito, às vezes eles falam dos mesmo assuntos, eles até dão... mudam uns termos, mas eu acredito que elas continuam... com um grau de dificuldade... de entendimento. [...] A Avaliação só por essas perguntas, eu acho que já é falha. Assim, um coordenador, igual lá que tem TANTOS coordenadores, eles têm que avaliar o professor no dia a dia, como que ele... conduz a sala! Como que ele transmite os conteúdos... Então, eu acho que a Avaliação deveria ser no dia a dia e não com perguntinhas que contam com ponto e repetitivas, né? Porque você faz a mesma pergunta pro professor 3 vezes! Então, eu achava que a Avaliação deveria ser de uma maneira diferente.

A forma como as questões são colocadas só acaba reforçando o distanciamento dos objetivos colocados nos documentos com o que acontece na prática. O questionário é vazio de sentido, repetitivo e não avalia o professor como indivíduo já que segue um mesmo padrão para todos os docentes e não sofre modificações de um semestre para o outro:

[P⁵]: Eu acho uma... olha, primeiro que se você considerar que eu sou do contra, na escola e em geral (risos). Eu acho a Avaliação RIDÍCULA! Sinceramente! Eu acho que se... (pausa) você vai falar: 'Poxa, mas você vai falar... você faz parte do modelo e você criticar...', mas é isso: como é que você PODE fazer uma avaliação de um professor usando as MESMAS perguntas? Usando o MESMO questionário? Ele é protagonista ou se ele respeita a individualidade do aluno? A competência dele com relação ao conteúdo da matéria... são as mesmas questões, sabe? Por que isso? Porque é uma avaliação muito grande! Isso que acontece, eles acabam falhando... porque eles... eles querem FACILITAR na hora da correção! E na hora de passar os dados para quem interessa! Quer dizer, para a gestão! Porque quando você faz uma avaliação de um aluno, você procura fazer avaliação para que o aluno entenda MUITO bem, né? Cada uma das questões de acordo com aquilo que foi trabalhado. Tá! Agora você pergunta assim, né? Depois outra coisa, você é professora de português, você já viu as questões... eles perguntam assim: 'o professor respeita a individualidade do aluno? Não é preconceituoso?' Dependendo da resposta, é a resposta da pergunta de baixo... então, você tem as MESMAS respostas para uma pergunta assim: 'com relação à competência da matéria'... Então tem como responder a mesma coisa pra duas perguntas totalmente diferentes!

[P²] e [P⁵] colocam que, durante o período em que trabalharam em na unidade escolar pouco do questionário aplicado foi modificado. As perguntas, além de serem praticamente as mesmas para todos os segmentos da escola, não foram adaptadas de ano para ano com o intuito de averiguar outros quesitos mais específicos condizentes com a realidade da escola ou dos professores que ali lecionam.

[P²]: Diminuíram algumas perguntas quando você vai avaliar algum colega seu. Não da sua área! Da outra área. Diminuiu...eu não posso lembrar agora quantas, mas a gente percebeu que diminuiu um pouco, mas as perguntas são as mesmas sempre, desde que eu estou, nunca mudou.

[P⁵]: Eu acho ela necessária, mas eu mudaria. Primeiro, eu mudaria totalmente essa avaliação! Os itens, né? Porque, inclusive, existem questões que dizem a mesma coisa de forma diferente. Então, eu acho que nessa parte, tá errado! Todo ano é a mesma coisa. Todo o ano aquela pergunta é assim. Você já até sabe como que ela é feita... Todo ano é assim. Outra coisa: no caso da autoavaliação, é a mesma avaliação que você vai fazer comigo, né? Então, na autoavaliação tem lá: 'Você se considera competente com relação ao conteúdo da sua disciplina?' Né? Então, eu vejo... eu percebo assim: eu fui avaliado esse ano. Ok. O ano que vem eu vou perguntar para mim de novo 'você também se considera...?' quer dizer, eu tô na mesma escola, com a mesma clientela e até alguma coisa muda... mas a minha competência, o que EU sei, a menos que tenha me oferecido o curso de formação, se eu não receber um curso de formação, a resposta tem que ser a mesma! Né? Tem que ser a mesma! Porque eu desaprendi? Né? Se eu aprendi mais, ok... mas se manteve, eu não desaprendi! Então, eu acho que a avaliação é difícil. O pessoal trata avaliação como uma coisa simples e avaliação é MUITO difícil, tá! E a minha especialização foi em cima de avaliação, as duas, inclusive! E a gente tem feito

isso... então, eu percebo que, por exemplo, me dedico o MÁXIMO quando eu vou fazer uma prova e eu mudo de ANO A ANO, tô mudando, tô tentando melhorar, sabe? Porque a avaliação, a gente sabe que ela já é DIFÍCIL, dentro do nosso sistema de ensino é difícil... porque você trabalha numa escola onde o aluno, no final do ano, ele passa de qualquer maneira. Sabendo ou não sabendo. Então, você tem durante o ano TODINHO uma preocupação muito grande! Você faz uma avaliação por habilidade, né? Você prepara de acordo com aquela habilidade, você avalia de acordo com aquela habilidade, depois chega no final do bimestre e você dá a nota quatro, cinco, seis... Cinco, quatro, seis o quê? A habilidade que você colocou na prova para o aluno responder era para você saber se ele tinha conseguido desenvolver ou não! Quatro o quê? Esse quatro desenvolveu? Esse quatro não desenvolveu? Porque tinha que responder lá: desenvolveu ou não! Né? Então, você dá uma nota quatro... então, é totalmente fora! Ela tá toda DEFORMADA hoje em dia! Ela está toda deformada... e aí, as pessoas acham que, por exemplo, quando a gente critica esse conceito, eles ficam bravos!

Quando perguntado sobre a questão da escala, se acham pertinente a utilização da escala com resposta como “nunca”, “às vezes”, “sempre” e “quase sempre”, os professores [P⁵] e [P²] complementam que:

[P⁵]: É ‘nunca’, ‘às vezes’... Aí, o que acontece? O aluno, quando você fala assim, o aluno de Ensino Fundamental, eles não têm... eu acho que ainda não estão maduros o suficiente para responder alguma das questões, né? Então, tem alguns alunos que chegam para você e falam assim: ‘Ah! Foi tudo sempre pro senhor!’, quer dizer, eles falam de uma maneira que quer dizer ‘eu gosto de você’ e avaliei tudo ‘sempre!’ Então, é assim, a pergunta é... ‘o professor sabe o conteúdo trabalhado?’ ‘Sempre’ (riso). ‘O professor sabe o conteúdo’ ‘Sempre!’ Se você perguntar o professor: ‘Você sabe matemática?’ ele vai responder: ‘Sempre!’ (riso) Gente! Você sabe tudo? ‘Eu sei um pouco, tem algumas dificuldades...’ NÃO! Não é verdade? É como se eu perguntasse para o aluno: ‘você gosta de futebol?’ ‘Sempre’. ‘Você gosta de futebol?’ ‘Quase nunca’, ‘quase sempre’... Gente! Então, eu acho que é nesse ponto que eu discordo! Eles propõem a MESMA resposta para todas as questões!

[P²]: Olha...eles...a fala... quando eu falo ‘eles’ é no geral, tá? Não é direcionado pra alguém... não sei nem se é do Programa ou se também é da direção da escola, não faço ideia do que seja, mas tipo assim: ‘olha, você não podem colocar pra vocês SEMPRE! Ninguém é sempre!’ Mas e se eu achar que eu sou sempre? Mas você não pode...você é colocado pra você PENSAR nas coisas que você coloca pra você, que você é sempre ou não, certo? Então, às vezes direciona nessa questão... e pedem MUITO pra todo mundo fazer comentário, pedem muito isso aí...um dos direcionamentos que a gente tem na 360 é ‘por favor, faça um comentário’.

Tal falta de flexibilidade nas respostas também foi apontada por [P¹], [P²] e [P⁵], o que prejudica, para eles, o resultado da Avaliação por não ser possível colocar nesse tipo de escala a visão real do trabalho desempenho do professor durante o período avaliado.

[P¹]: As respostas deveriam ser mais abertas, ter mais alternativas, entendeu? O ‘nunca’ é como se você não tivesse trabalhado numa escola... então, ‘nunca’ é muito pesado. O ‘às vezes’ dá impressão de que você faz isso esporadicamente sendo que você tem um bimestre para fazer e coisas para concluir. Então, também não funciona. E o ‘quase sempre’, na maioria das vezes, acaba te obrigando a chegar nessa parte do ‘sempre’. ‘Quase sempre’ te cobra até uma falta de ampliar um pouco mais essa parte... eu acho que deveria ter outra colocação, não essas.

[P²]: A pergunta...ela é muito, ela é muito...fechada! Então é ‘ruim...raramente, às vezes, bom’. Não dá pra você perceber se você está fazendo um bom trabalho e é em cinco questões ali! ‘sim, não,

raramente, ótimo'... então, eu acho que a 360 contribui... A gente faz muito MAIS do que as perguntas que estão ali. Você PENSA um pouco a sua postura! Mas... nada que mostre o seu trabalho... não! Não, ela não reflete o seu trabalho! [...] Então, é legal você ser avaliado? Sim. Mas isso não mensura o seu desempenho totalmente! Não é uma coisa TÃO relevante, sabe? Eu acho que poderia ter outro tipo de... outra forma que a gente pudesse COLOCAR, sabe? Não o 'ruim, bom, ótimo'... isso é muito importante... a gente SE avaliar, isso é uma prática minha, corriqueira com os alunos, eu peço pra eles me avaliarem, acho isso muito importante, porque eu trabalho PARA o meu aluno, né? Então, é interessante, mas não desta forma! Tá entendendo o que eu quero dizer? Não digo que a 360 seja totalmente desnecessária... uma avaliação, é legal! Mas não da FORMA como ela é colocada...

[P⁵]: Eu acho que ela deveria ser uma avaliação diferente. As questões têm que ser diferentes, a maneira de você preparar o questionário tem que ser diferente... não pode ser sempre a mesma resposta para todos. Tem pergunta que existe resposta 'bom', 'ruim', outras 'sempre' e 'nunca', ou dar nota de 0 a 5, né? Assim, pode ser mais difícil depois! Como está o que ele disse, depois fazem o que querem com a resposta. Não tem como você converter! Talvez eles gastem dinheiro com isso, paguem caro numa avaliação dessa, não sei... mas vamos esperar. A gente fica naquela ansiedade cada ano... a gente sabe que cada ano muda, cada secretário vai mudar alguma coisa... se for pra mudar, que mude no lugar certo! (risos)

[P⁵] ainda coloca que, em sua opinião, o uso desse tipo de escala é uma forma de facilitar a computação dos pontos, e não tanto para mensurar os resultados com legitimidade.

[..] É pra FACILITAR na hora que a GESTÃO vai analisar, porque, no caso: 'nunca' seria um grau baixo, né? E o 'sempre' seria uma nota alta, digamos assim... Ora, gente! É feio você colocar de 0 a 10? É feio colocar 'sim' ou 'não'? Porque 'nunca', 'sempre' e 'quase sempre'? Até para o aluno é difícil... Então, o que acaba acontecendo? Os alunos novos, por exemplo do 6º ano, é preciso que alguém da gestão acompanhe! O aluno na avaliação... Só aí, já muda! Porque sem querer, qualquer opinião que a pessoa dê, já muda a ideia que o aluno tem da pergunta!

Como colocam Dalmau e Benetti (2009, p. 18), a Avaliação de Desempenho, no seu contexto original:

Do ponto de vista do desenvolvimento individual, a avaliação fornece o *feedback* essencial para discutir os pontos fortes e fracos dos funcionários e também serve para estimular e orientar o desenvolvimento do empregado. Independente do nível de desempenho do obtido pelo funcionário, o processo de avaliação é uma oportunidade de identificar questões a serem discutidas, para eliminar qualquer problema potencial e estabelecer novas metas de modo a atingir um alto desempenho. A rigor, a maioria das pessoas gostam de saber como vão indo, pois com isso o trabalhador tem condições de saber onde pode melhorar, assim como acaba tendo uma segurança a mais sobre seu trabalho na empresa. Isso faz com que se ressalte uma coisa muito importante, os sistemas de avaliação têm a capacidade de influenciar o comportamento do funcionário, direcionando seus esforços para aumentar o desempenho organizacional.

Sendo assim, uma das funções da Avaliação deveria ser a formação do professor e não o ato de avaliar. Ela é parte do processo e não o produto. Desenvolver um processo que não apresenta sentido claro ao avaliado não traria nenhum benefício nem à instituição, nem a ele mesmo. Como colocado por Zatti e Minhoto (2019, p. 11)

Ao contrário do caráter objetivo da frequência e titulação para comprovar o aperfeiçoamento e formação continuada, os múltiplos fatores do desempenho profissional avaliados, quando determinados institucionalmente sem garantir a reflexão coletiva sobre os princípios e mecanismos do sistema avaliativo implementado, poderão induzir à mecanização de condutas que nem sempre representam um bom ensino. Ao vincular determinadas condutas profissionais a impactos nos vencimentos, a avaliação tende a induzir professores a ajustarem suas práticas exclusivamente às expectativas institucionais. Assim, ao invés de a ADD constituir-se como política de melhoria da qualidade educacional, pode converter-se em mero instrumento de controle.

Outra categoria analítica encontrada durante as entrevistas é sobre o controle através do engessamento do trabalho do professor em sala de aula. Apesar de o protagonismo ser um dos princípios exaltados pelo Programa, inclusive servindo como um dos indicadores da avaliação, só existe protagonismo dentro dos limites das diretrizes que regem o PEI. Os professores [P¹] e [P³], falam sobre a falta de flexibilidade em apresentar e desenvolver Projetos, o que colabora com a fala tecida pelo professor [P⁴] com relação às limitações apresentadas pelo Programa nesse aspecto.

[P¹]: Eu consegui trazer argila pra dentro da sala de aula no regular! Então o que eu me senti muito MAL na Integral foi isso: não dá pra dizer que porque você tem poucas aulas e você trabalha com uma sociedade diversificada...diferenciada... você não tem como desenvolver o que você quer. Tem! Tem! Mas você precisa ter endosso da direção. Você precisa chegar pra direção e dizer assim: 'olha, eu vou precisar ficar no pátio 6 AULAS MINHAS pra melar o pátio com argila e tal. A gente limpa e a gente suja. Pode?' Não...na Integral eu não posso... Na integral eu tenho que dar a minha aula, [...] eu tenho um CURRÍCULO a cumprir. Então, o currículo vem primeiro do que o projeto, entendeu? Que eu possa desenvolver, por mais que esse projeto possa atingir todas as habilidades que o currículo atinja, ela fica uma aula mais atrativa pro aluno.

[P³]: O que eu percebi logo... o que eu senti, eu sabia...eu faço isso no regular que é o Caderno do Aluno, mas na Integral eu achei que eu poderia ficar recheando um pouco o Caderno do Aluno...aquilo que não tinha no Caderno do Aluno, eu trazia de fora e na Integral eu fui BARRADO nisso. Eu tinha que trabalhar, folha por folha, SÓ o Caderno do Aluno¹⁰. Quando eu comecei e fui do jeito que eu sou na regular, me barraram... Então, isso foi um BAQUE, assim, violento! Aí e falei: 'Só isso?' Na minha cabeça era só aquilo! E a importância disso, de onde que vem, não tem? Então, a gente coloca que o

¹⁰ O Caderno do Aluno é a apostila utilizada na rede estadual para todas as disciplinas. O material é composto de sugestões de atividades que contemplam as habilidades e competências esperadas para cada ano/série e em cada disciplina de acordo com o o Currículo do Estado de São Paulo.

Caderno do Aluno é um NORTE. Você tem que trabalhar ele sim, mas você tem que pegar coisas diferentes...e, no meu caso, em particular, não sei falar em nome dos outros professores, mas no meu caso, em particular, não foi permitido que eu fizesse do jeito que eu fazia na regular e que tem dado certo há 25 anos, né? Então, lá eu não consegui. E isso foi um baque.

[P⁴]: [...] Tem coisas que quando você assume um cargo, você assume um encargo. Então, tem coisas que eu posso até não concordar, mas o programa pede pra fazer, então se era meu objetivo ficar na PEI, eu tinha que seguir essa cartilha, né? Tinha coisas que eu não concordava, mas fazia pra depois não ficarem questionando e me obrigando a fazer. Então fazia... mas sem...sem acreditar! Fazia porque o programa pede.

Outro ponto colocado como justificativa para esse “engessamento” é a exigência de cumprir as atividades do Caderno do Aluno, consideradas como prioridade. Essa meta é cobrada, inclusive na Avaliação 360 graus, o que acaba deixando o professor focado nesse objetivo, deixando de lado possíveis atividades práticas e lúdicas, que não fazem parte do currículo, mas que igualmente enriqueceriam o conteúdo da disciplina desenvolvida. Como colocado por Zatti e Minhoto (2019, p. 6)

Sob o domínio do princípio do desempenho, os indivíduos exercem fundamentalmente funções preestabelecidas, o corpo e a mente são desviados para desempenhos socialmente úteis e passam a ser instrumentos de trabalho para uma engrenagem que não controlam, mas que precisam se submeter para alcançar resultados predeterminados.

O professor reafirma essa “adaptação” exigida pelo Programa, que acaba se transformando num controle constante das atividades, que devem ser voltadas ao alcance das metas gerais da escola, de acordo com um *ranking* preestabelecido pela SEE.

[P²]: [...] Algumas coisas você pensa um pouco, sabe? Não só a forma de trabalhar...tem uma questão ... deixa eu ver se eu me lembro (pausa prolongada)...é... tipo uma postura dentro da sala de aula! Aí você pensa um pouco: ‘será que eu tô fazendo isso?’ ‘será que eu mereço ser ótima ou ainda falta alguma coisa?’ ‘será que eu não dou muitas vezes chance pro meu aluno se colocar?’ ‘será que eu não preciso rever isso?’...Algumas coisas, mas muito pouco... muito pouco... muito pouco... Também porque o programa nos ENGESSA muito, então, é muito difícil... [...] Ah... o programa nos cobra muito! Então é assim: é o Caderno do Aluno, são os papéis que você tem que entregar, é o que você tem que fazer...e você tem pouco tempo pra fazer tudo que você...por exemplo: você quer fazer algo diferente. No meu caso, eu quero fazer algo diferente...com meus alunos... eu... perco... vou falar ‘perco’ é uma forma de dizer... Então, eu perco uma situação do Caderninho do aluno porque eu usei 4 aulas pra fazer algo diferenciado e daí eu não CUMPRO o caderninho do aluno, aí chega no final do bimestre e eu sou COBRADA porque eu não cumpro o caderno do aluno... então, ao mesmo tempo que a escola

de tempo integral valoriza, em tese, a liberdade, o aluno ter uma coisa diferente, ela também te cobra totalmente um conteudismo do que uma escola... MAIS ainda do que uma escola regular.

[P⁴]: Eu acho que o professor vai ficar mais é... engessado! Porque quando ele entra, ele sabe que vai ser avaliado, mas vai ser avaliado dentro de uma regra muito engessada! Então, se na regular ele gostava de fazer projeto, ele trabalhava mais LIVRE! Na integral, eu acho que ele perde a qualidade... porque ele tem que seguir aquela risca, o que o programa fala... então, eu acho que, assim, ele fica mais preocupado com a parte burocrática, da cobrança que vai ter do que aprendizagem, né? Porque na escola você vê todo mundo comenta só o que tem que entregar ou 'isso você não pode falar porque depois vão descontar ponto'... Então, eu acho que o pedagógico PERDE com essa avaliação. [...] Você tem que olhar o aluno num todo. Olhar o aluno e ver o que ele tem de diferenciado... praticamente NADA que eles têm fora da sala de aula... só tem educação física! E na regular tem... Tirando isso, todas as outras aulas estão dentro de um ambiente cheio de carteiras! Então, quer dizer, para você deixar uma criança 7 HORAS dentro de uma escola, sentados naquelas cadeiras desconfortáveis, eu acho que é um crime, né? Deveria ter aula, depois parava... tinha uma aula de teatro, depois voltava, tinha mais aula ... Ele tinha que diversificar e ver o indivíduo como um todo! Então, eu acho que a escola perde muito em olhar só para a parte burocrática. Essa 360... impede os professores de trabalhar diferenciado porque tem um currículo para cumprir e ele tem metas... e nós sabemos que trabalhar com metas, o ser humano e a aprendizagem não dá certo... metas, né? Porque cada indivíduo tem um tempo para aprender... então, às vezes, um aluno do sexto ano não domina, mas no sétimo ano - um ano mais velho - ele vai aprender... o indivíduo não dá para trabalhar como empresa! Então, o problema é a 360 é uma avaliação EMPRESARIAL, que trouxeram para educação e que não está funcionando! A gente sabe que o rodízio de professor na integral é grande, né? O que segura eles lá é a gratificação de 75%, tirando isso...

[P⁵]: Veja bem, aquelas premissas que você vê, fala para o aluno, que o aluno tem que ser autônomo, competente e solidário. E aí, você percebe que você não está conseguindo isso do aluno, sabe? Porque a coisa tá TÃO amarrada, TÃO fechada que eu falei: 'Gente, nós estamos trabalhando só em cima desses papéis que nós temos que preencher... e o professor está com cabresto aqui na escola!' Então, tudo tem que ser programado, tá tudo fechado! Para você fazer uma coisa, você tem que preparar um PLANO pra aquilo, um PROJETO pra aquilo porque não dá! Sabe? É tudo assim! E que, você tinha muito mais liberdade, os ALUNOS saíam muito mais! Eram muito mais protagonistas ANTES do que agora! Hoje, você escreve no quadro a tarefa que você tem que fazer... o Caderninho do Aluno tá ali, 'página 16, responder o questionário da página 16. Aí, eles perguntam: 'Essa página é do caderno?' Gente, tá escrito! Abre o caderninho e tem o LOCAL para você responder... eles chegam a perguntar se a 2 é para responder ali! Embaixo da 2... é uma coisa! Tá muito fechado! Como que você vai conseguir tornar um aluno desse protagonista? Você não tem ações dentro da escola para você fazer com que o aluno tenha sua própria ideia, você tem que dar liberdade! Se você fecha, se você tem uma norma a ser seguida, não vai ser possível ELE se manifestar! Você tem que deixar aberto para a gente poder ver a opinião DELE, para ele falar. Então, eu vejo, sabe... que está difícil de contemplar essas premissas da Escola de Tempo Integral! Não sei se isso é comum a todas as escolas ou só onde a gente está trabalhando, mas é difícil!

A falta de preparo da equipe – tanto de gestores quanto dos professores - e dos alunos para realizar a Avaliação também aparecem durante as entrevistas. Para os professores, essa falta de preparo, a falta de discussão sobre o processo, o esclarecimento de seus objetivos feito pela Gestão, o aprofundamento nas possíveis formações e em quais condições elas se dariam não permite colocar em prática o que é proposto pelas diretrizes do Programa:

Para que a avaliação capte todas as perspectivas da atuação do educador nessas dimensões, todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais

completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contempla a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (SÃO PAULO, 2012, p. 16).

Para Kuenzer (2011, p. 9), com a influência da forma de organização taylorista/fordista, instala-se uma nova pedagogia que cria condições para o desenvolvimento de uma subjetividade que internalize os processos de controle, estabelecendo o controle inter-pares:

São várias e contraditórias as implicações dessas transformações para a escola. A internalização do controle com vistas ao aumento da produtividade por meio da melhoria de qualidade decorrente das avaliações e correções feitas pelo trabalhador, enquanto estratégia de superexploração, determina o seu contrário. Ou seja, a necessidade de a escola investir na formação da consciência crítica por intermédio dos novos conteúdos, métodos, espaços e atores pedagógicos, incorporando novas sistemáticas de avaliação. Estas novas sistemáticas deverão promover a participação do aluno no acompanhamento, consciente e crítico, de sua relação com o conhecimento, para que ele possa compreender as novas formas de controle social e do trabalho e participar ativamente das negociações, de modo a usar seu conhecimento e experiência não só como moeda de troca, mas também como insumo necessário à construção de novas relações entre capital e trabalho menos desiguais, e que historicamente possam um dia levar à sua superação. Outra dimensão a considerar são os novos comportamentos originados pela internalização do controle combinada com a responsabilização do grupo pelo atingimento das metas das células de produção.

Segundo os depoimentos, as informações sobre o Programa foram aparecendo enquanto o trabalho estava sendo realizado. As formações ofertadas foram realizadas na escola, em curto período de tempo – cerca de uma semana – com representantes da Diretoria de Ensino. Mesmo assim, nenhuma dessas formações foi dedicada exclusivamente ao instrumento de Avaliação, sua caracterização e funcionamento. Os professores foram se adequando à Avaliação 360 graus de acordo com suas experiências durante o período avaliado. Não foram citados, durante a coleta de dados, momentos de formação dedicados tanto à aplicação da Avaliação, quanto ao preenchimento das respostas feitas por alunos, professores e gestão.

Devido a essa falta de preparo, os professores colocam que o aluno não têm condições de avaliar o professor, portanto, a questão da “simpatia” acaba influenciando as respostas dos alunos e não mostra muitas vezes, o trabalho desenvolvido.

[P³]: [...] Se o aluno entendesse o que ele tá fazendo, tudo bem... poderia ser retirado alguma coisa dali, mas da maneira que eu vi sendo feita, que eu presenciei e que, aliás, eu não podia entrar na sala, é claro, mas presenciei algumas partes lá, eu vi que meio que as respostas estavam preparadas pra eles, né? Eles não sabiam o que eles estavam fazendo! Era do tipo assim ó: dá nota pro seu professor’... eles subiam, inclusive, na sala de informática falando assim: ‘eu vou dar nota pra você hoje...’ quer dizer, eles nem SABIAM porque que eles estavam dando nota, eles não tinham essa noção porque com os poucos que eu conversei eles falavam ‘mandam a gente dar nota’’. Eles TAMBÉM não sabiam porque eles estavam dando nota... NUNCA acho que alguém falou isso pra eles... eles subiam...são crianças, são adolescentes – porque a gente tinha crianças e adolescentes – eles subiam pra sala, iam lá clicando e não liam NADA, se gostassem do professor ia lá na nota máxima... se perguntar um...se fizer uma pergunta pra eles...e teve uns comentários ao me respeito lá que, sinceramente, não era EU aquela pessoa, eu não sei como que aqueles comentários surgiram.

[P⁴]: [...] Um aluno, se você falar pra ele que ele tem que avaliar o professor, que avalia ele como professor de matemática, daí você fala pra ele: ‘apaga o professor de Matemática e agora olha ele como professor de eletiva..’ Ele não consegue fazer essa diferenciação... então, eu acho que ele avalia pela pessoa, se ele gostou daquele professor, ele vai avaliar bem... se ele não gostou, ele não quer saber se ele ensina Matemática ou Protagonismo... ele sempre vai avaliar pela pessoa e não pelo profissional.

[P¹]: Bom, o aluno se vê... (pausa) autor de quem fica e quem vai...Ele escolhe o professor que vai...deram a ele essa autonomia. O aluno se sente autônomo em decidir quem vai ficar e quem vai sair da escola.

[P²]: Fica essa questão tipo ‘ah, você é mais bem avaliado porque você é legal!’ ‘eu sou menos... eu sou mais mal avaliada porque eu não sou legal, mas eu ensino!’... existe uma certa... acirra, eu acredito, em vez de fazer com que exista uma COESÃO do corpo docente e com a direção e a vice-direção, e computo como um fator de desagregação em alguns casos. Repito: isso não é formal! Isso, a gente percebe informalmente. Não que isso seja colocado de forma alguma, mas a gente acaba ouvindo de alguma forma.

Apesar de na teoria, a Avaliação 360 graus servir como fonte de acompanhamento e desenvolvimento do trabalho do professor, como uma ferramenta positiva, sua aplicação acaba por desunir a equipe, criando situações de competição entre os próprios professores, comparando métodos de ensinamentos e até características pessoais. Uma categoria que emergiu durante as entrevistas foi a questão do “desconforto” ao realizar a avaliação sendo avaliado e avaliando os colegas e a influência do processo na dinâmica da escola. Sobre isso, os professores colocam que:

[P4] Eu acho que deixa um desconforto na Unidade, porque eu acho que a gestão não é formada pra dar essa devolutiva! Eu acho que nem eles tiveram formação pra isso... eles simplesmente pegam aqueles números lá e tem que ver o que falar para o professor. Falta uma formação pra gestão, né? Como trabalhar com números nesse tipo de avaliação, então... eu acho que deixa um desconforto muito grande! Porque sempre depois da 360, você sempre vê eles reclamando, mas não porque o aluno deu uma nota mais baixa em alguma coisa, que geralmente os alunos não dão nota muito baixa para os professores, mas eu vejo que ali, a abordagem da gestão pra dar a devolutiva... eu acho que deixa a desejar.

Esse desconforto é citado também por [P¹]:

[...] emocionalmente, a gente fica muito abalado no dia da 360, porque eles colocam num clima 'eu fiquei o semestre inteiro te vendo, te olhando, tá? E agora eu estou aqui para ver os seus pontos negativos'. Então, realmente, é uma SUPERVALORIZAÇÃO dos pontos negativos e não há uma valorização...é uma desvalorização total dos pontos positivos.

O professor ainda completa a fala descrevendo a sensação de passar por essa avaliação, afirmando que se sentiu:

Exposto! Exposto! Eu acho que expõe todo... o psicológico e ... por uma questão religiosa e até moral da minha parte, eu já fui exposta e a minha religião. Eu acho que eu nem teria que ter sido tocado no assunto numa 360! Eu tô lá pra ser avaliada no meu profissional e pela minha moral, a minha religião. Não tem que ser COLOCADO dentro de uma 360... e eu já fui cobrada, muitas vezes de que a minha postura é a que eu quero IMPOR aos alunos... aí eu cheguei a perguntar, na própria 360: então me dê o norte, me dê o exemplo de quando foi que eu impus a MINHA vontade, a MINHA realidade para o aluno. Rodearam e não me disseram. [...] Então nisso eu me senti muito exposto, me senti RI-DI-CU-LA-RI-ZA-DO, porque invadiu uma área que não tem a menor compatibilidade... não tem necessidade. Eu sou a professor [...] Não importa a religião, moral que eu sigo! Eu tô ali pra aplicar o Currículo. Agora, o meu MÉTODO, é um método...sou chamado de sargentão? Sou! Um método em que eu exijo que o aluno APRENDA? Sou. Então me tire por causa disso. Porque aluno meu atinge habilidade! Quando eles têm dificuldade de entender daquele jeito eu vou de outro, eu vou de outro, eu vou de outro. Os métodos que eu uso se está... constringendo o aluno não seria a diretora que teria que me falar, mas sim o pai e a mãe em casa...e isso nunca aconteceu.

O desconforto também é causado pelas possíveis consequências geradas pelos resultados a sua atuação profissional:

[P²]: É... eu percebo que.... eu sinto que a 360... ela acaba sendo uma...(pausa) faquinha no seu pescoço, certo? Porque você tem que - apesar de que eu não acho que ela vá medir meu trabalho - mas acaba sendo utilizado COMO, né? Então, você é cobrado de acordo com o que você tirou na 360. Então, não é uma coisa também tão assim: 'Oba! Vamos fazer a 360!' Sempre fica aquela coisa: 'Vou fazer a 360...' porque ela, também de uma forma IMPLÍCITA, ela é utilizada de uma forma do tipo: 'conforme o que você tirar, você é desligado do programa...'

[P¹]:Eu me sinto muito mais ATADA. Eu me sinto mais TOLIDA, entendeu? EU tenho que ter cuidado com tudo o que falo, faço, ajo. Não que não seja positivo a gente ser... mas, às vezes é de uma forma tão exagerada que... um aluno reclama de uma cara feia do professor que 'aí, chutei o pé da cadeira

e fiz cara feia', não, 'ele fez cara feia pra mim', vai reclamar pra gestão e isso cria um... um clima...uma coisa totalmente... eu já tive problemas com aluno onde eu falei X, ela entendeu Y, ela foi chorar com a direção... eu tive que assinar TERMO! Termo! (suspiro) Tive que assinar termo...de... como é que chama o termo? Nem lembro mais! Tem ele aí...Termo de... notificação? Termo de... porque a minha colocação o aluno não entendeu... mas primeiro que não tinha nem que ter ido com a gestão, tinha que ter voltado comigo!

[P³] e [P⁴] também colocam o desconforto no ato de avaliar um colega de trabalho, já citado por outros professores, com a preocupação do julgamento sem “conhecimento suficiente”, considerando que um professor não assiste às aulas de outro e que cada um tem sua forma de abordagem de conteúdo e metodologia.

[P³] :Cada um é uma realidade, cada qual tem seu estudo... eu acho que o fato de nós termos professores lá, na linha de frente da batalha, você não precisa ser avaliado! Não precisa ser avaliado! Hoje, só fica na educação quem tem perfil! Quem não tem, cai fora! A pessoa não consegue ficar! Não consegue ficar...a pessoa vende cachorro-quente na esquina, mas ela não fica dentro de uma sala de aula...posso dar um exemplo aqui? Nós tivemos uma professora que veio pra cá como categoria O, tá? Então, ela veio UMA semana só, entendeu? Então, eu acho que quem tá, quem fica, quem persiste, não precisa de avaliação nenhuma! É, mas enfim, quanto a avaliar os colegas, não me acho no direito de certas coisas, por exemplo, de avaliar... não me acho no direito de dizer se você tem condições ou não de dar a disciplina ou tem condições de manter uma sala... Eu não tenho esse direito! Se não for pra te ajudar, se não for... não tenho esse direito! E ali perguntam muito se você tem no seu professor desde pontualidade... pontualidade, eu acho que é uma obrigação mesmo! Não precisa nem ser perguntado! Mas o tempo todo falando de perfil. Não gostei, não...de fazer essa parte com os professores! Não é por amizade, mas simplesmente por achar que eu não tenho esse direito! Ele já tá ali, caramba! Ele já tá na linha de frente e ele já é tudo! Professor já é tudo ali, não tem que colocar se é bom ou não é bom...na minha opinião, né? Com relação a 360... acho que ela tá mal elaborada ali, pra avaliar a pessoa...

[P⁴]: [...] Um deles é esse que eu comentei que é avaliar o colega de trabalho. Eu não sei a didática deles, eu não sei como eles trabalham, então, lá você tem que avaliar seus colegas... eu acho que um dos pontos mais críticos é esse, né?

Para [P⁴] e [P⁶], a experiência com a Avaliação foi um pouco diferente:

[P⁴]: Olha, vou falar o seguinte: nesses quatro anos, eu nunca dei muita importância pra 360. Minha notas (risos) aumentavam, diminuía... tanto é que eu era um dos que menos reclamavam porque eu deletava...porque sentava lá e falava, falava, falava e eu 'tudo bem', né?

[P⁶]: Tranquila...faz parte do meu processo formativo.

Ao final de todo o processo semestral, caso o professor avaliado venha a atingir a pontuação dentro dos quadrantes entre 1 e 4, corre o risco de ser desligado do

Programa. No entanto, sua devolutiva deverá ser realizada, justificando a tomada de decisões feita pela equipe gestora.

5.1 O Plano Individual de Aprimoramento e Formação

Após o processo de calibragem, cada profissional avaliado deve construir um Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), retomando os apontamentos feitos pela equipe gestora através de sua devolutiva. Segundo o documento de Ações Formativas Autônomas - Plano Individual de Aprimoramento (SÃO PAULO, 2015, p. 2), o PIAF

[...] constitui-se como instrumento de planejamento da formação continuada de cada educador que busca priorizar ações de desenvolvimento profissional coerentes com suas necessidades com vistas à potencializar sua atuação no programa.

Cada educador desenha seu próprio caminho formativo, com apoio de seus gestores, tendo como base sua última avaliação - avaliação de desempenho ou avaliação da entrevista no processo de credenciamento.

Cada docente deve pautar-se nos pontos de atenção colocados e desenvolver ações que aprimorem sua prática de acordo com as necessidades apontadas no processo de avaliação. O documento é estruturado a partir das competências exigidas pelo PEI – protagonismo, conhecimento e contextualização, disposição ao autodesenvolvimento, comprometimento com o processo e resultado, solução e criatividade e difusão e multiplicação – com a apresentação dos resultados finais de cada uma delas e a indicação das competências que deverão ser desenvolvidas. Em seguida, o professor deve retomar suas notas e fazer considerações gerais sobre elas, justificando o resultado das notas abaixo do resultado esperado. O distanciamento de significado colocado entre o documento e a prática aparece na fala do professor que, coloca a dificuldade de desenvolver alguma reflexão sobre o processo através do PIAF:

[P⁴]: O problema é que assim, essa 360, depois de todo o questionamento, você tem que fazer um PIAF, que é um negócio que também não leva a lugar nenhum, que os professores também já copiam e colam que é só para você um faz de conta... Um PIAF, para mim, é um negócio que não... vamos

dizer assim... no primeiro ano, como ninguém entendia e ninguém sabia nada, a gente até tentava formular, fazer alguma coisa... Mas depois nós vimos que era tudo no 'copia e cola'. As cinco premissas vão trocando no decorrer de cada semestre... um pede para o outro o que o outro colocou e nós vamos no 'copia e cola' do outro e faz o PIAF.

Segundo as instruções colocadas pelas Diretrizes do Programa, depois de revisitar sua prática (colocada nos resultados da avaliação 360 graus), o professor deveria planejar as ações do semestre seguinte, com o objetivo de sanar possíveis falhas apresentadas anteriormente. Para isso, ele retoma as competências com notas mais baixas (na maioria dos casos, são indicadas duas competências) e constrói o planejamento de suas ações. O professor deve apresentar quais atividades serão desenvolvidas dentro de tal competência, o detalhamento de suas ações, o prazo em que realizará o que está propondo, quais os objetivos esperados e quais serão as evidências apresentadas. As evidências vão servir de registro para mostrar como essas ações foram desenvolvidas e se foram desenvolvidas.

Para Pessente (2016, p. 35), a Avaliação 360 graus deveria definir quais são os caminhos a serem tomados para a formação e aperfeiçoamento profissional do docente.

É a partir dessa avaliação que o profissional vai construir o seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), no entanto, o profissional não tem autonomia para escolher como quer aprimorar-se e nem que em premissas deve aprimorar-se, essas serão determinadas pela avaliação, ou seja, as premissas a serem estudadas são determinadas pela Avaliação 360º (aquelas que o professor obtiver as menores notas) e as formações têm que ser escolhidas dentro de um documento chamado de 'Cardápio', isso significa que não há autonomia para pensar na própria formação, pelo menos não no PIAF.

A sua formação se dará através do documento citado pela autora intitulado "Cardápio I – Ações Formativas autônomas". O nome descreve bem a função desse documento: coloca ao professor um menu de ações que solucionem os problemas levantados durante sua Avaliação 360 graus. Nele, estão listadas as competências abordadas na Avaliação e seus microindicadores. Para cada competência, são listadas possíveis ações a serem desenvolvidas, que serão colocadas em seu PIAF, com prazo para seu cumprimento. Muitas das ações estão relacionadas a leituras, filmes que podem ser assistidos relacionados ao assunto ou atitudes que podem ser adotadas pelo docente.

No “Cardápio”, em sua apresentação, é salientado que o documento disponibiliza um “conjunto de ações autônomas”, contemplando:

[...] Exercícios para trazer consciência do comportamento esperado e promover alteração de comportamento para apresentar a competência; Reflexão a partir de leituras e filmes, com registros e discussão com pares e gestores, individual e/ou coletivamente.

Este documento também disponibiliza um exercício para desenvolver a capacidade do profissional de realizar as ações planejadas, buscando contemplar a outra dimensão da avaliação de desempenho dos profissionais realizada ao final do ano (avaliação dos resultados da atuação profissional) (SÃO PAULO, 2015, p.2).

Para desenvolver a capacidade profissional exigida é necessário que o professor entenda a função do documento e qual é a sua importância para o trabalho docente. Quando observamos a prática, a construção do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) acaba sendo um processo nebuloso. Quando perguntado sobre o documento, os professores parecem não ter um esclarecimento da função do PIAF e qual é papel no processo de Avaliação. Os entrevistados disseram que em momento algum houve uma formação para entender o documento, nem como deveriam ser colocadas as ações.

[P⁵]: É... a sistemática seria a seguinte, da avaliação, né? O professor é avaliado, né? Avaliado em todos os seus aspectos pelo aluno, pelos pares, pela gestão... naquele item em que ele não... não foi suficiente, né? Ele passa por uma recuperação, que seria o PIAF, que é o ‘Programa Individual de Aperfeiçoamento’. Então, você, veja bem, uma outra coisa... como a gestão está sempre querendo mudar as coisas... eu acho assim: o diretor, a supervisão e os coordenadores ESCONDEM algumas coisas, que eles acham que se o professor souber, se o professor fica sabendo realmente como é a legislação, como que é MESMO, aquele programa e tal... ele não vai fazer! Então, é melhor que ele não saiba dessa parte... é isso que eles pensam! Não sei qual é a mentalidade dessas pessoas... porque, veja bem, no PIAF tem tanta coisa que você tem para fazer... tem um documento que você vai analisar... Então, quando você fala do PIAF, o ideal seria pedir uma orientação do que é o PIAF, como você vai fazer o PIAF e, de início, eles TAMBÉM não sabiam direito como é que seria! Mas tudo bem, você vai passar por um... um aperfeiçoamento, daí procura... procura um livro, procura um filme, né? Procura um curso de formação e papapapapa.... E aí, por exemplo, acabava gente ficando, como eu... não sei porque, mas ficava... em quatro itens! Aí, depois... ‘Não é possível, gente! Isso aí é demais! Eu vou procurar saber...’ E daí, eu fui procurar saber. São dois. VOCÊ ESCOLHE! Entende? Por que eles fazem isso com a gente?! É isso que eu falo! Para mim, é vergonhoso! Descobrir que, por exemplo, um coordenador meu está ESCONDENDO... Ele pede QUATRO PIAFS que eu tirei nota ruim, enquanto que eu tinha que fazer DOIS... e eu vou escolher ainda! O que é que eu vou fazer... Agora não faço mais! A gente escolhe 2... quando eles falam: ‘não, você tem que fazer isso’ eu digo: ‘tsc, tsc... Não! Tá aqui, ó! Vou fazer dois! Vou escolher esse e esse!’ Foi o que aconteceu agora... Você percebe, então, a própria pessoa envolvida no Programa tem certas posições que a gente não entende, né?

[P³]: Olha, na verdade, eu sei o que é, mas assim... não... não tenho nenhum esclarecimento... eu acho legal até... se você for ver o desenho, o objetivo do PIAF, ele é bom! Ele é legal...mas eu não tenho nenhum esclarecimento... pra mim foi uma coisa tão (riso)...decepcionante!

[P¹]: PIAF é uma estrutura onde você cria... dentro do Ensino Integral existe um PADRÃO onde você, por exemplo, na... na Avaliação 360 é colocado desde Protagonismo... todos os itens que você tem

que ter pontuação. Naquilo que você resultar MENOR ponto, dentro da SUA avaliação, da sua própria avaliação. Exemplo: eu tive tudo 3.5, 3.4, aí eu tive uma de 2.9. Pronto!

O cardápio é estruturado com a apresentação de cada competência, desmembrada em seus microindicadores, direcionadas às atividades para cada função específica – Professor, Professor Coordenador, Diretor, Vice-diretor, Professor de Sala de Leitura – e uma atividade, à escolha do profissional, para ser desenvolvida e elencada em seu PIAF. Quando questionada a função do cardápio para a construção do PIAF, os professores colocam que:

[P⁴]: O cardápio é... já vem tudo pronto! Então, a margem que tem (riso) para você alterar alguma coisa é mínima e você pode mudar os termos, mas você não pode fugir daquilo. Então, lá tem os livros que você pode ler, tem filmes direcionados, textos... Então, você tem que tirar DE LÁ o que você vai fazer. Nada mais é do que: você tem que seguir aquela cartilha e você não pode sair fora porque volta lá na questão da formação... você não pode se formar fora daquilo. Você tem que seguir aquilo lá... constantemente.

[P²]: Eu tenho esses dois quesitos e a gente tem um material chamado cardápio, onde tem todas as premissas, e nesse cardápio tem o que você pode fazer para SE melhorar...ou assistir um filme motivacional, ler um livro, ou é uma atividade que você vai ter que desenvolver... por exemplo, se eu caio em 'solução e criatividade', então, eu aponto o problema, só que eu NÃO dou a solução. Então cai no meu PIAF que eu tenho que procurar ações para que eu... arrume soluções. Por exemplo: se eu tenho um problema dentro da sala de aula... então, eu tenho um problema, só que eu não achei a solução, eu joguei pra direção, então, eu tenho que trabalhar melhor a mediação do conflito dentro de sala de aula com aquele aluno de TODAS as formas, né? Ou um trabalho diferenciado... então, no meu PIAF, eu tenho que colocar, se eu caí em 'solução e criatividade', então, eu tenho que arrumar uma forma que eu possa arrumar esse lado.

Quanto a construção do PIAF, [P¹] coloca que:

Bom...tem um mapa de competências, né? O mapa de competências...então eu faço o quê? Eu faço em cima daquilo que foi pontuado, uma ou duas... teve semestre atrasado eu fiquei com uma, esse semestre foi duas é... eu... em cima daquela....do que eu fiquei no PIAF, vamos chamar de... de... fiquei de DP (risos) dessas duas notas, eu vou no mapa das competências, que existe na Ensino Integral, consulto o que é que tem me pedindo dentro dessa área e em cima daquilo eu construo como eu VOU reverter isso pra elencar nota, embora ela já SUGERE na 360 o que pode ser feito. Em alguns casos, eu cheguei e falei "não, eu não vou fazer isso, eu vou fazer aquilo", mas só entreguei... eu... eu nunca tive devolutiva do PIAF...

Para a realização das ações propostas no PIAF, [P⁴] salienta que existem ainda alguns fatores que independem da ação do professor, e sim da escola ou de recursos externos, e que nem sempre estão disponíveis:

[...] No começo, tinha até que sentar... a gente pensava, refletia um pouco sobre o que você tava fazendo! Só que o grande problema é que a escola de Tempo Integral não foge do ensino básico! Então, você pode pensar em outras ações e falar : 'pô, acho que o tal assunto eu preciso melhorar'... só que a escola não tem estrutura necessária para você fazer grandes mudanças! Então, o que você tem na sala de aula: 40 alunos, uma lousa e giz, né? Se você quer usar uma TV, tem toda a burocracia para usar. E assim: você não pode passar muito filme, dependendo da disciplina, Sala de Leitura também, laboratório... Tudo é muito. Como posso dizer? Com pouco recurso! Então, você fica limitado a colocar coisas simples e continuar da maneira que você fazia porque você não tem como tirar um aluno de uma escola, não pode nem levar na esquina porque é uma burocracia muito grande. Não pode levar, dependendo da disciplina, não pode levar num museu, não pode levar em algum lugar que eu quero, então eu vejo muita dificuldade.

A cada competência com pontuação menor apontada durante o processo, o professor consulta o cardápio e tem acesso a um conjunto de sugestões de como poderia melhorar os focos de atenção apontados, como exemplo mostrado no Quadro 4, abordando a competência “Comprometimento com o processo e resultado”.

Quadro 4 – Exemplo de Ações Formativas Propostas para a construção do PIAF


| | |
|--|--|
| <p>[COMPETÊNCIA ④] COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO Demonstra determinação para planejar, executar e rever ações, de forma a atingir os resultados planejados</p> | |
| <p>MACROINDICADOR ④.1 PLANEJAMENTO: Demonstra determinação para planejar, executar e rever ações, de forma a atingir os resultados planejados.</p> | |
| <p>MICROINDICADOR ④.1.1</p> | |
| <p>Professor</p> | <p>Elabora o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola (identifica as necessidades de aprendizagem dos alunos e usa os instrumentos necessários: Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Planos de Aula).</p> |
| <p>Professo de Sala de Leitura Professor Coordenador de Área Professor Coordenador Geral Vice-diretor de Escola Diretor de Escola</p> | <p>Elabora o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola.</p> |
| <p>Atividade para desenvolvimento do macroindicador Planejamento, microindicador 1, aplicável à todas as funções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Comece fazendo um diagnóstico, em que identifique as necessidades de aprendizagem e de melhorias nos processos (gestão). <input checked="" type="checkbox"/> Esse diagnóstico pode ser feito de maneira informal, por meio de conversas, e formal por meio levantamento de dados/informações sobre os alunos e a escola, inclusive pela aplicação de pesquisa. <input checked="" type="checkbox"/> A partir da identificação das necessidades, elabore o seu planejamento. Utilize os instrumentos de gestão previstos, fazendo as adaptações que julgar necessárias. <input checked="" type="checkbox"/> Defina o método de acompanhamento das ações: como vai controlar o que já realizou, em que dia da semana irá avaliar o “planejado versus o realizado”, o que falta realizar, de que forma irá ajustar o planejamento, com que frequência irá medir os resultados das ações (indicadores de monitoramento previstos no Programa de Ação). <input checked="" type="checkbox"/> Compartilhe com alunos, professores e gestores o seu planejamento, apresentando o que fizer sentido para cada público. | |


Fonte: SEE/SP, 2015.

As sugestões de filmes e livros que podem ser utilizados no processo de formação vêm acompanhadas de observações a serem realizadas pelo profissional

caso o mesmo proponha o desenvolvimento dessa atividade em seu PIAF, conforme mostra o exemplo no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Sugestão de livros para o desenvolvimento da competência “comprometimento com o processo e resultado”

| IMAGEM | NOME | AUTORES | DESCRIÇÃO |
|---|---|------------------|--|
|  | OS 7 HÁBITOS DAS PESSOAS ALTAMENTE EFICAZES | STEPHEN R. COVEY | “Os 7 Hábitos das Pessoas Altamente Eficazes” traz princípios para solucionar problemas pessoais e profissionais. Os princípios são: 1. Seja proativo, 2. Comece com o objetivo em mente, 3. Primeiro o mais importante, 4. Pense ganha-ganha, 5. Procure Primeiro Compreender, Depois ser Compreendido, 6. Crie sinergia, 7. Afine o instrumento. Este manual revolucionário mostra como alcançar a paz de espírito e adquirir confiança por meio dos alicerces e da compreensão dos princípios. Stephen R. Covey na obra revela que as nossas ações são o resultado do que somos e ensina a acabar com o comportamento destrutivo em casa e no trabalho. |
|  | O VERDADEIRO PODER | VICENTE FALCONI | Esta obra procura abordar questões consideradas importantes para que uma empresa ou projeto possa se desenvolver e crescer. O texto pretende esclarecer quais são os pontos de sucesso que estão por trás do crescimento saudável e do saneamento de grandes empresas e instituições governamentais. |

 **O que observar nos livros?**

- Quais conceitos e práticas da competência **Comprometimento com o processo e resultado** são trabalhados no livro?
- Quais comportamentos demonstram falta ou dificuldade de apresentar a competência **Comprometimento com o processo e resultado**?
- Quais comportamentos você consegue relacionar com a sua própria atuação?
 - A partir disso, qual aprendizado pode ser extraído do livro para a competência **Comprometimento com o processo e resultado** para melhorar a sua prática?

Fonte: SEE/SP, 2015.

Ao analisar o conteúdo apresentado pelo Cardápio, podemos perceber que boa parte da bibliografia sugerida faz parte do mundo corporativo, escrita e direcionada pelos “gurus” do *management*, com poucas referências específicas ao campo educacional. Cada professor pode escolher, entre as sugestões, quais serão necessárias para o desenvolvimento de seu PIAF. Considerando que o documento

servirá de acompanhamento das ações que devem ser efetivadas durante o semestre para retomar os “pontos de atenção” elencados na Avaliação, foi perguntado como é realizado ou se existe o trabalho de acompanhar a execução dessas ações. Segundo os professores:

[P¹]: [...] Não tem acompanhamento... tem as evidências que a gente depois entrega...

[P²]: EU tenho esse acompanhamento pela minha PCA. Por exemplo, eu falo ‘vou fazer um projeto!’ Então, tá lá no meu PIAF que eu vou fazer esse projeto pra melhorar... então...eu preciso fazer esse projeto! [...] e ela acompanha esse projeto...é de 6 meses... como a gente é avaliado a cada semestre, então, nós temos dois PIAFs por ano. Um, no começo do ano, que seria o do... da 360 do final do ano e a do meio do ano. Por exemplo, eu já tenho PIAF...esse PIAF é do ano passado, então, por exemplo, agora no meio do ano aí muda se eu melhorei ou às vezes eu fico no mesmo, aí eu tenho que fazer outro projeto, enfocando talvez um outro lado, né? Então são dois.

[P³]: [...] Eu não tive ninguém ali dentro. [...] Os professores que me acolheram e que me ajudaram e que me mostraram o que era um PIAF até então, porque NUNCA ninguém falou pra mim ... nem na entrevista e nem lá pra frente o que era esse tal de PIAF.

[P⁴]: Entregava as evidências para coordenadora de área, né? Então.... fotografava ou pegava relato dos alunos de tudo que eu trabalhei, né? Tirava um xerox e entregava para coordenadora grampeado junto com PIAF ou Programa de Ação. [...] Ela só verificava que eu fiz, né? Porque você viu no programa, ela vai olhando para organização para depois descontar uns pontos na calibragem... Então, ela só vai colocando ‘ok’ no que você trabalhou, mas nada assim ou elogiar ou fazer crítica referente àquilo... você simplesmente tinha que entregar. Ela só olhava e arquivava. Cumpriu. Ok.

A questão da formação, colocada no Programa como um dos quesitos que o estrutura para a melhoria contínua de resultados, principalmente pautados na Avaliação 360 graus, aparece em poucos momentos. Os professores afirmam que, muito do que foi aprendido sobre o preenchimento da documentação, didática e formas de se adequar ao esqueleto do Programa se deu através da prática em sala de aula, das ações cotidianas.

[P¹]: Eu acho que na minha escola, no caso, a gente sabe que nós fomos os segundos a serem chamados, que o Olavo foi o primeiro na cidade... e o pessoal do Olavo ficou em um hotel...eles ficaram DIAS recebendo formação das diversificadas! Nós (riso) tivemos dois dias de uma supervisora e de um PCNP que fez ali, verbalmente...quer dizer, a gente não teve experiência, a gente não teve troca de quem já fez...o pessoal do Olavo teve uma formação muito melhor que a nossa...e OUSO dizer que mesmo depois da formação, a gente caiu de para-queda dentro da sala de aula, mostrando com o QUE TINHA, porque sala de aula nunca foi o que tá na teoria, nem na regular nem na integral... e ainda pra ajudar quando depois de um ano, acho que foi, chegaram os CADERNOS da diversificada! Aí sim, que eu chamo de formação! Porque quando eu peguei o caderno e vim pra casa pra estudar o caderno, não chega a 1% do que a gente tinha no caderno ou o que deveria ter sido feito em 2014!Devia ter distribuído o caderno, a gente devia ter estudado o caderno na formação pra trabalhar a diversificada...o conceito mesmo,. Eu tô há cinco anos lá...há cinco anos eu dou aula de Projeto de Vida! Eu fui aprender o que era Projeto de Vida depois que eu tava com o Caderno na mão! Porque até então, o que falavam pra gente era: faz dinâmica, conceitos, os valores da vida...Ai, passa um filme baseado em fatos reais...quer dizer: não é isso! Os valores e a cidadania que é o que fala no Ensino Médio em relação ao Projeto de Vida, do Fundamental pro Médio, já é completamente diferente...

[P⁵] também cita a diferença sentida pelos professores que chegaram no segundo ano de implantação do Programa, além da formação apontada por [P¹], o que acaba dificultando o alcance das metas impostas no PEI dentro de um mesmo período de tempo. Cada escola recebeu uma formação e recursos diferentes.

O governo, de início, aplicou uma verba muito maior, né? Nesse projeto do que na escola comum. Quando a gente fala da escola comum, é da escola tradicional... então, ele aplicou e NÃO TEVE cacife para continuar, né? As escolas que foram as últimas a entrar no Programa NÃO receberam todo o benefício que as PRIMEIRAS receberam... quer dizer, lá na nossa escola, por exemplo, só tem a INSTALAÇÃO da parte tecnológica... você vai numa escola, como uma escola de Ensino Médio, aqui da cidade, você vê todas as salas e CADA uma tem seu projetor, tem sua internet... nós nem isso temos! Então, aquilo que foi prometido também, não foi cumprido! Não chegou... e como SEMPRE, o professor vai...(riso) dando um jeitinho e vai se adaptando e vai trabalhando com o que tem. Então, eu vejo assim: a escola... ela... as CONDIÇÕES... são melhores, do que a escola tradicional, a outra... as condições são melhores, mas NÃO SÃO como eles falam... elas são melhores, mas não são como foi prometido... E as instalações que estão lá. Então, houve ESSE avanço! [...] Esse avanço houve! Então eu acho que 'ah, precisa fazer, então o Programa é bom!' Eu não diria isso! Eu diria que eu acho que isso, que nós entendemos, que tem que ter em TODAS as escolas! Não faz parte do Programa! Faz parte de uma escola comum! UM LABORATÓRIO, UMA BIBLIOTECA E UMA SALA DE INFORMÁTICA, hoje! É material comum de qualquer escola... não precisa ser do Programa! Não é verdade? Agora, SERIA do Programa da Escola Integral, o que eles prometeram e até hoje tá sem instalação! Que é, por exemplo, CADA sala de aula com o seu próprio projetor ligado à internet, que o professor chegue...

[P¹] coloca que em questões que consideradas vitais para o Programa, como o Nivelamento – que procura colocar todos os alunos em um mesmo nível de aprendizagem, tentando localizar quais habilidades o aluno ainda não alcançou e trabalhá-las – ou na Orientação de Estudos – disciplina que tem como objetivo orientar os alunos a construir uma rotina, sua agenda e organizar suas atividades diárias voltadas a sua vida acadêmica – são poucas as formações oferecidas. Quando perguntado se foi oferecida formação para isso, o professor afirma que:

É claro que não! Nunca tive! (riso) Eu tenho a formação do gás, ali! Pega, se vira e vê o que pode fazer! Por isso é que eu fiz esse curso de TEA e falei que quero ver se eu faço outro curso em relação a essa área. O curso de TEA foi muito...muuuuito bom! Eu indico. Tá! E...então...no caminhar do orientação de estudos, o que que eu percebi? Por mais que a apostila exija que você tenha que colocar o aluno no seu lugar, organizar material, tudo... o conteúdo dela, teria que passar isso o ano inteiro! Como que eu vou passar o ano inteiro pro aluno agenda, agenda, agenda, grifo, grifo, grifo...o aluno não aguenta ver isso! Então eu começo, eu particularmente, embora o caderno sugira alguns textos pra eles fazerem resumo, tal...mas aqueles textos sugeridos é pra Ensino Médio! Não pra um 6º ano!

Quando perguntado sobre as formações continuadas, se são pautadas no PIAF e quando elas se dão, os professores colocam que são feitas, em sua grande maioria, nos horários após as aulas, destinados às reuniões específicas, distribuídas em dias diferentes da semana. Ainda colocam que nenhuma formação é vinculada ao seu PIAF, construindo um aprimoramento individual, mas se apresentam com um caráter geral:

[P²]: Nós temos uma reunião todos os dias, né? E tem uma específica, de terça-feira que é pautada, ela é montada para formação dos professores, né? Então cada vez... cada dia, cada terça-feira, traz uma questão.... Então, por exemplo, a gente tem uma que é o porquê que o aluno vai mal. E aí você tem que colocar o quê do aluno que vai mal: é a família? São as aulas? Então, você tem que achar soluções! Essa é uma das formações que a gente tem. Uma que a gente teve agora, foi sobre avaliação, a forma que a gente tem que avaliar o aluno, ah... que é então: você tem que avaliar como se fosse dar uma pergunta... eu vou dar um exemplo, tá? Na formação que a gente teve, de múltipla escolha, então você olha e ele errou, então, você coloca errado, mas se ele teve MEIO, se ele acertou três países, de três perguntas ele acertou um, eu não posso considerar errada toda. Esse tipo... então, a gente teve essa formação sobre a avaliação. AGORA a gente tá tendo essa formação mais direcionada NUM todo. Separadamente, a minha PCA, quando faz reunião de área, ela também sempre que ela acha necessário e enfoca algum problema que a gente tá tendo e diz: 'olha, o que que você tá fazendo dentro do seu Programa de Ação', geralmente a gente faz trabalhos em conjunto dentro da nossa área, aí ela olha, ela vê também, e às vezes algum texto pertinente...alguma coisa assim.

[P³]: Em momento algum falaram pra mim sobre meu PIAF! Sempre foi no geral... então, eu não tive formação continuada. Eu fiquei um ano só no projeto, mas eu não tive... eu não tive em momento algum alguém que sentasse comigo, no caso a PCA ou a equipe gestora, e em cima do meu PIAF... muito pelo contrário! Viram o meu PIAF, assinaram lá... ou que devia fazer o registro certinho, mas... não comentaram nada, nada, em momento algum... era caráter geral.

[P⁴]: [...] Geralmente o pessoal ficava no mínimo em duas premissas... mas daí você fazia o PIAF e algumas ações que você tinha que fazer para sanar aquela dificuldade, mas não tinha uma orientação. Não vinha nem a coordenadora de área, nem PCG explicar, conversar sobre aquela premissa, né? Eu acho que eles olhavam como se você dominava tudo e falava: 'ó, você tem que fazer e ponto final', né? E só entrega no final as evidências, só isso... mas não tinha uma formação! Tem a formação que é todo dia, né? No final do período, que vai estudando todos os documentos da escola, mas não direcionado...

Apesar de alguns esclarecimentos, o processo não foi abordado pela Gestão como deveria, deixando os professores ainda com dúvidas sobre seu funcionamento, esvaziando ainda mais essa ferramenta, conhecida pelos professores pelo que “a direção falou”. O que foi citado sobre o PIAF não pode ser considerado como uma formação sobre o assunto, deixando os professores com dúvidas sobre uma das ferramentas apóiam sua atuação e que podem mantê-lo como profissional do Programa.

[P¹]: A diretora fez uma formaçãozinha assim que ele entrou. Quando ela entrou ela falou o que que era, ideia, ela até norteou as coisas que estavam erradas na direção anterior, na antiga gestão, e ela disse que o PIAF tem essa finalidade, que ele é totalmente profissional, que ele só quer embasar aquilo que o professor tem dificuldade ou não...ela fez uma formação dentro de um HTPC. Foi isso que foi formação, se é que pode se chamar isso de formação, tá?

Os momentos de formação são colocados nas reuniões de final de período e aparecem concentrados nos horários de ATPC. Além desses momentos, os professores realizam cursos esporádicos, oferecidos pela SEE/SP, através do portal da “Escola de Formação”. Vale citar que alguns desses cursos são oferecidos com vagas limitadas e nem sempre o professor tem a oportunidade de realizá-los.

[P⁵]: [...] As formações acontecem nos ATPCs. Então, continua a mesma coisa. Os ATPCs continuam ainda... inclusive, a gente teve esse ano uma briga muito séria sobre o ATPC! Porque eles programam, eles fazem programação para ATPC e depois surge algum problema na escola de INTERESSE dos professores... e nós percebemos que nós estávamos com problema muito sério de indisciplina nesse ano e a gente queria discutir isso num ATPC. E como tinha que cumprir a programação do ATPC, não podia. Então, nossa... quebrou o pau por isso! Eu acho que é uma coisa muito fechada, muito teórica, né? TODO ano... os professores que já estão lá há 5 anos tem que falar... todo ano? Todo ano? Você vai estudar MESMA coisa, o MESMO documento!? Certo? Eu acho que não mais! A justificativa é que sempre tem professor novo. Não, pera aí! Se tem professor novo, então tem que fazer diferenciado! Professor novo vai aprender isso em um outro momento! Né? Porque nós temos reuniões, veja bem, de já estar agora bem dividido assim: na segunda-feira, a reunião, que era a última reunião, naquele último horário... às segundas-feiras são assuntos gerais. Então, as coisas que vão acontecer na escola, o calendário da escola e tal... se tem uma festa, se precisa digitar alguma coisa, aquilo que a gestão percebeu que não deu certo e que precisa melhorar... então, é na segunda-feira. Na terça-feira, você tem o ATPC e trabalho pedagógico que aí, é com a PCG, que vai lá e faz a programação dela e dentro disso ela faz uma formação. Tem uma parte de formação. Na quarta-feira é o ATPA, da área. Então, reúne só o PCA com o pessoal da área, faz parte da área. Na quinta-feira é com a direção... na quinta-feira ele vai conversar com os professores nesse horário. E na sexta-feira é atendimento aos pais. Eu acho que esse ano melhorou. Houve uma divisão daquele horário final que a gente ficava cumprindo, né? Está funcionando dessa maneira.

Os documentos colocam que um dos pontos positivos do Programa é a exigência da Formação Continuada para seus profissionais. Tal formação é colocada pelos professores em momentos específicos, mas ineficientes e até mesmo sem possibilidade de considerá-las como formação. Mais uma vez, a prática não sustenta a teoria, deixando o professor sem opções de aperfeiçoamento ou quando acontecem, são tão generalizadas e engessadas que não trazem pouco ou nenhum enriquecimento ao profissional.

[P²]: [...] a formação que a gente tem, que não é uma formação... são esses cursos que a gente faz, né? De tutoria, de.... que é uma formação que o governo nos dá no GERAL, mas assim...sobre as premissas, a gente não tem formação.

[P⁵]: Geral. ...a formação que eu acho mais interessante é a formação que a Secretaria oferece. Ela OFERECE! Nós temos VÁRIAS e você direciona aquela que adapta ao teu Programa de Ação. Por exemplo: esse semestre. No semestre anterior eles ofereceram um curso sobre eletivas. A eletiva é uma disciplina nova! Né? Então, a gente criava muita coisa. NUNCA houve uma formação de eletiva... dessa vez, eles ofereceram um curso sobre eletivas. Então, foi interessante! Porque você aprende muita coisa lá, né? Aquilo que você fazia errado e tal. E a gente percebe, como eu te falei, nessa formação, a gente percebeu uma SÉRIE de falhas da escola mesmo. Como é a escolha da eletiva, né? Que é tudo praticamente IMPOSTO na escola, né? E não é bem assim... é o aluno que escolhe, como que são feitas. Eles, no início, eles estavam muito preocupados com documento da eletiva! Porque na eletiva, você tinha que procurar alguma coisa que contemplasse o teu o conteúdo, da tua disciplina. Hoje, a gente não pensa mais isso! A minha eletiva hoje é sobre jogos e brincadeiras, que eu fiz, certo? Então, qual é a parte interessante? A parte que, digamos assim, pedagógica: é o desenvolvimento do raciocínio! Da Lógica... mas também a parte social do aluno, que tem os jogos em conjunto, as brincadeiras, trabalho em equipe... mais isso! E não tanto com o conteúdo e tal, que era exigido no início. 'Não! Você não tem que colocar na sua eletiva alguma coisa da sua disciplina, porque você professor daquela disciplina! Você tem que falar dela, você tem que procurar sobre ela...' e não é mais assim. Então, a gente foi melhorando essa parte.

[P⁴] ainda coloca que, o que é considerado formação para o Programa, diminuindo as opções de aperfeiçoamento para o professor:

[...] Outra coisa que eu acho complicada é a questão da formação, né? Que é uma das premissas... só que o que entende-se por formação? No PEI entende-se por formação somente a cartilha do PEI! E eu entendo formação como o todo, né? Você pode se formar sobre outros assuntos, você vai enriquecer uma aula sobre outros assuntos! Então, é um ponto que eu também discordo é que formação pra eles, só tem sobre as premissas! Fora das perguntas não é formação... são pontos que eu acho mais complicado...

Sobre a construção do Programa de Ação, outro documento que está atrelado às ações que deverão ser desenvolvidas no PEI, os professores colocam a ligação direta entre o Programa de Ação da disciplina com o Plano de Ação da escola, mas sem grandes alterações de um ano para o outro. O Programa deve seguir a hierarquia de ações do macro para o micro, começando da escola e depois, das contribuições individuais dos professores em cada disciplina para cumprir as metas estabelecidas.

[P¹]: A partir do Plano, né? A partir do plano da escola eu construí o meu Programa de Ação. E aí, é interessante que eu concordo... esse último agora eu digo que foi um dos melhores em relação aos outros anos anteriores, tá? Ele foi um pouco mais expansivo. Nós pudemos... pelo menos eu, peguei as áreas que me cabem e fui preenchendo 'direção, professor, direção, professor' e TIVE o direito de não colocar nada, uma vez que eu não trabalho aquilo que tá norteado no Programa de Ação. E foi interessante porque não tinha que ficar colocando coisas que eu não faço e tive abertura pra colocar o que faço. 'Ah, eu vou com os meus alunos na sala de leitura trabalhar biografia de autores da Arte'. Ótimo! Então eu coloquei isso dentro. Eu achei que ele foi MELHOR do que nos últimos anos.

[P²]: Ele é atrelado ao Programa de Ação da escola... o que é a escola pretende. Esse Programa é feito no começo do ano, no planejamento, não é? As ações que a escola pretende alcançar...e o Programa de Ação, ele vem atrelado ao Programa da escola, dentro de cada área específica... então... por exemplo: ' Vou ajudar português a atingir a meta dos índices', 'vou trabalhar mais com leitura e interpretação de texto'. Eu coloco no meu Programa de Ação! 'Vou desenvolver o projeto da... igualdade racial...o projeto zumbi, por exemplo', aí eu coloco no meu Programa de Ação que eu vou desenvolver as ações, a razão e tudo mais. O programa de ação são as ações que eu vou fazer DENTRO da minha área e que vai poder também, contribuir com a escola.

[P³]: O programa de ação, eu tive no caso, ajuda das PESSOAS da minha área, que eram pessoas muito boas, né? Que nós seguíamos, é claro! Aquilo que a PCA falava, mas a gente se unia. Então a gente fazia, deixava ela falar, mas a gente fazia da nossa maneira. Então eu tive muita ajuda dos professores. Nós fazíamos sempre juntos o Plano de Ação pra que pudesse melhorar ali... o plano de ação realmente é necessário em qualquer lugar... mas na minha opinião, na regular funciona dez vezes mais do que na Integral esse Plano de ação.

[P⁵]: Então... (pausa longa) Nós temos que esperar primeiro o Programa de Ação da escola. Eu vejo assim: que é uma coisa que muda pouco, também. Você já recebe praticamente pronto. É um documento que você muda poucas coisas. Por quê? Porque tem esse Programa da escola e você tem que fazer o seu DENTRO do da escola. A escola, por exemplo, faz um plano, né? O Plano de Ação... e você faz o Programa que CONTEMPLE, dentro da tua área, dentro da tua disciplina... vai contemplar aquilo que a ESCOLA está querendo. Então, por exemplo, a escola percebe que os alunos precisam melhorar em matemática, né? Os alunos foram mal em matemática, ou seja, no seu Programa de Ação você coloca alguma AÇÃO que você possa trabalhar dentro da sua disciplina para que o aluno melhore em matemática. Então, você usa o teu conteúdo para ele fazer algumas contas, para fazer um gráfico e tal. E isso, DENTRO da sua disciplina vai ajudar na de matemática, que tá dentro do Programa da escola. Então, é uma coisa assim... em cadeia! Acaba, por exemplo... no início você espera o Programa da escola para fazer o teu, dentro dos objetivos maiores DA escola. Daí, depois, você vai fazer o seu Programa dentro desse Programa você tem os Guias de Aprendizagem, que é a tua programação do bimestre com objetivo de atender a tua proposta, o TEU Programa de Ação e o teu Programa de Ação atende o da escola.

[P⁶]: Com base no Plano de Ação da escola.

Mais uma vez, é citada a questão das evidências: materiais que possam confirmar a ação do professor, nessa fala, dentro do Programa de Ação:

[P⁴]: Ó... eu colocava o mínimo possível, né? (risos) Até para depois... porque você tinha que colocar as evidências! Então, você tem que provar que faz. O importante é por alguma coisa! Né? Tem que por... E a própria escola te direciona a colocar coisas simples porque eles mesmos falam: 'coloque alguma coisa que depois você tem como provar' ...e não mudava muito de um ano para o outro e você colocava geralmente as mesmas coisas, né? Então, o plano de ação eu via que, assim... não tinha grandes coisas [...] Até que nos últimos anos eu comecei a ser um pouquinho mais disciplinado e a hora que eu chegava no final do bimestre ou semestre tinha que entregar todas as evidências. Então, você tinha que andar tirando foto o dia inteiro, né? Depois de muito tempo, depois de 4 anos, eu criei essa rotina de colocar coisas mais simples lá e fazer com os alunos e tirar foto porque sempre tinha que entregar no final do semestre, mas não que isso alterava minha rotina diária porque eu já colocava alguma coisa que tava dentro do assunto que eu ia trabalhar... então, não era nada fora. Tanto é que eu acho que a escola PERDEU com a Integral porque antes da Integral tinha muito MAIS projeto na escola do que durante a Integral. Sempre participava do concurso de poesias, eles tinham a semana da Consciência Negra, faziam até a teatro! Tinha muita coisa... depois que virou integral, os coitados só ficam lá, 8 aulas por dia e perderam todos os projetos da escola, né?

[P¹]: [...] EU fiz porque foi... sugerido (aspas com as mãos) a fazer, mas não que eu realmente teria feito aquilo se eu tivesse autonomia, porque toda a vez que a gente coloca...pelo menos às vezes que

eu tentei colocar 'e se a gente fizer isso ou aquilo' pelo menos pra tentar atingir, mas aí a evidência não vai ser tão... é, eles querem que a evidência confira, dentro, de acordo com o que tá sendo pedido.

As evidências devem ser colocadas em anexo ao PIAF e cada professor apresenta aquilo que estabeleceu como meta para o semestre seguinte. Para [P⁵], a questão da quantidade de papéis que evidenciem sua prática acabam atrapalhando muito o professor, sendo até desnecessários:

[...] Você veja: existem algumas obrigações desnecessárias! Você tem que apresentar aula exitosa e a aula de boas práticas, pra eu dar o exemplo. Ora, o que que é aula exitosa e boas práticas? As boas práticas é uma aula diferenciada que você fez. Então, você fez, você fotografa, você colocou qual foi objetivo, né? Pega o indicador, que é o aluno, a resposta do aluno, mas na boa prática tem que ter em TODAS as suas aulas! TODAS! Não é uma, né? Então, na hora de fazer, a gente fica louco! Pô, qual que eu vou mandar? Então, eu escolho uma delas e mando, porque tem que ser todas! Porque boa prática dentro do Programa tem que ser em todas as aulas! E aula exitosa?? A confusão era grande sobre aula exitosa... pessoal confundia! Aula exitosa e boa prática não é a mesma coisa? Bom, pelo nome aula EXITOSA vem de ÊXITO, é aquela que o aluno aprendeu. Se você faz uma aula e o resultado do aluno foi bom, a aula foi exitosa! Bom, conclusão: não se cobra mais. Só boa prática, agora. Você apresenta uma boa prática por bimestre. [...] Aí, você fotografa, tem um papel dizendo 'boas práticas' desse Professor, série tal, objetivo programado tal e a fotografia, que é o mais importante. Fotografia do aluno fazendo aquilo, né? E aquilo é grampeado e a coordenadora coloca dentro da sua pasta desse bimestre das boas práticas. [...] Fica arquivado! Aí, a supervisora chega, vai lá ver se tem boas práticas. Tudo cumprido ali. Então, a maior preocupação é se os professores entregaram a agenda e todas as agendas têm uma boa prática por bimestre, se tem guia curricular ali... é a PAPELADA que é interessante! Eu NUNCA vi um supervisor entrar dentro de uma sala de aula e ver uma aula... NADA! É só papel... e olha, eu tenho dó deles, sabe? (risos) Porque é chato! E cobra, e cobra! E pede isso e pede aquilo! Faltou UM papelzinho, ai! O dia que o supervisor chega lá... é uma correria! NOSSA! É uma correria dos coordenadores... pega papel, pela papel, pega papel pra ela ver tudo.

Sobre o caráter formativo da Avaliação, de aprimoramento detectando falhas durante o período avaliado e melhorias para o próximo período, os professores foram indagados se, através desse instrumento, há um incentivo em aprimorar sua formação, já que essa é uma das exigências do Programa ou se sua forma de construir o conteúdo das aulas, seu relacionamento com seus alunos foi modificado, considerando que o professor tem consciência de que está sendo avaliado constantemente.

[P¹]: como são intensificados os nossos erros com MUITA... de uma proporção GIGANTESCA, então, a gente tenta o quê? Pelo menos eu, eu posso dizer que eu tento procurar meios e formas de enxergar o que eles estão enxergando e construir algo positivo em cima daquilo, mas... dentro da minha aula já me foi me pedido pela PCA que eu desse devolutiva do aluno. Realmente eu não pedia! Porque a

devolutiva tava no diário de bordo. Aí eu comecei a mudar um pouquinho a estratégia, eu via aquele aluno que era mais lento, que demorava pra pegar, aí eu falava 'o que está faltando?' Eu tentava bater aquele papo antes com ele pra eles verem resultado. Então, tem coisas que realmente foi muito positivo, mas a questão psicológica que eu acho que deveria ter sido eliminada, não devia ter colocado como uma força (risos) (suspiro), entendeu? Coloca-se como uma força ' ah, você isso...' e a gente sabe que não é, entendeu? Eu acho que poderia ter sido colocado literalmente de forma profissional, 'olha, isso, isso e isso pode te ajudar mais naquilo', entendeu? Mas existe uma DIFICULDADE de até no comunicar-se com aí! Com medo de que ofenda... Nós estamos no profissional! Não tem essa questão de ofender ou não ofender! Coloca o que você fez e pronto, entendeu?

[P²]: Não digo a 360 em si, né? O próprio Programa já nos leva a ter uma formação continuada também. O Programa oferece de uma forma: faça! Então, eu acho que a 360 é MAIS um instrumento que a gente tem que de alguma forma fazer as coisas... não sei se eu expliquei direito? Você entendeu?

[P³]: Sim, particularmente. Não que a gente tenha apoio... não tem. Eu corri atrás sozinho. Particularmente, sim. Sozinho, não! Volto a falar aqui na entrevista: se não fosse pela ajuda de alguns professores, sabe? Eu fiz um norte pra continuar até o final do ano, senão eu ia me perder ali e não saberia mais como sair. Eu acho que particularmente a gente vai atrás, eu pelo menos, particularmente, fui atrás.

Para [P⁵], a Avaliação 360 graus também reflete esse caráter de cobrança, mais como uma forma de imposição do que de interesse em formação contínua do professor:

A primeira coisa que a coordenadora ou supervisora fala é assim: 'vocês tem que lembrar que avaliação, quando você aplica uma avaliação, não é para... é a avaliação pra você mudar o teu trabalho em geral'. É lógico que é para mudar o teu trabalho! É muito mais fácil cobrar isso... aliás, toda a escola, todo programa, né? De Ensino Integral, a cobrança sempre em cima do professor, né? A cobrança é tudo em cima do professor... você pode ver... existe uma PERSEGUIÇÃO para ver se aquele professor está cumprindo todas as metas. Se tá cumprindo tudo aquilo. Você faz três vezes a mesma coisa, três papéis DIFERENTES, mas com o mesmo resultado!

Quando perguntado aos professores se eles acreditam que a Avaliação melhora os índices de Avaliações externas já que cobra um aprimoramento constante de seus profissionais, o que, em tese, melhoraria também os resultados esperados pela Secretaria de Educação, os professores não enxergam grandes mudanças em comparação com Ensino Regular. A questão da abordagem em sala de aula, o jeito como o professor constrói sua didática também não foi apontada com grandes modificações:

[P¹]: Levando em consideração que as professoras de Português e Matemática imprimem muito antes dessas provas, elas imprimem dos anos anteriores e vão passando pra eles atividades...tanto aplicam a prova quanto aplicam exercícios da prova durante o período. E eu já peguei provas de nivelamento,

atividades de nivelamento, não pode chamar de prova.... atividades de nivelamento que tinham sido retiradas de SARESP, Prova Brasil para aplicar, entendeu? Mas, eu...quando é pra chegar em SARESP e Prova Brasil, eu trabalho postura do aluno, 'não pode isso, não pode aquilo' pra poder ele ter um pouquinho mais de concentração naquilo que ele tá fazendo e trabalho no projeto de vida a seriedade, que isso pode acabar com o futuro dele.

[P²]: [...] Talvez a fala dos alunos possa vir sim a ajudar de alguma forma. Vou falar de duas áreas, que são as visadas nas Avaliações externas, que é Português e Matemática. Talvez a colocação dos alunos a respeito dessas áreas, dessas matérias ajudem! Porque às vezes é fala geral sobre um determinado professor, que foge, por exemplo, da visão da PCA da área...então, uma fala do aluno pode vir a despertar a melhoria dessa questão... também tem isso... pode ser que ajude também.

[P³]: De uma certa maneira, eu acho que sim porque... o professor depois da avaliação 360, quando ele é chamado, dependendo do que acontece... foi ser bem sincero, tá? Ele desanima...Eu mudei! Eu era um professor de fevereiro a junho, depois eu era outro... Foi um BANHO de água fria que eu nunca tinha imaginado que ia levar... E, com certeza, ela influencia! Influencia... influencia sim, porque eles acabam sentindo também o que não é verdadeiro, o que é dito ali e... eles acabam sendo influenciados sim. Mesmo porque essas avaliações externas, principalmente o SARESP, são pessoas de fora que vem, né? Então...a gente acaba balançando um pouquinho.

[P⁴]: Não, no meu ponto de vista, eu acho que influencia pouco porque quem é um bom professor, um bom profissional, a hora que ele ENTRA na sala de aula, ele sabe o que tem que fazer... e se você olhar as notas do SARESP da Integral, ela não estão fora do ensino básico! Por um aluno ficar o dia inteiro, as notas dele... as notas dos alunos deveriam ser bem maiores, né? Então, não vejo que influencia na nota externa.

A questão colocada por [P³] reforça a contradição existente no processo de Avaliação que, a partir da documentação que direciona a manutenção do Programa, coloca a Avaliação 360 graus como uma forma de melhoria dos resultados e do enriquecimento da prática docente, mas que na prática, desqualifica o trabalho desenvolvido, fazendo com que o professor desacredite na sua capacidade de ensinar ou se sinta culpado por não atingir os índices estabelecidos para a escola. A avaliação de seu trabalho, feita de forma tão limitada e sem considerar suas especificidades, não garante que o processo se dê de forma justa ou com um caráter enriquecedor ao profissional e aos alunos que deveriam desfrutar de seu trabalho. Como cita Venco (2016, p. 80)

[...] Um dos termos em voga na Nova gestão pública é accountability, a responsabilização individual por resultados. No caso dos professores das escolas públicas estaduais paulistas é emblemático o sistema de avaliação educacional, que associa fluxo escolar e testes para determinados anos e séries, além de estabelecer metas a serem atingidas para cada escola. Caracteriza-se, portanto, como uma avaliação homogênea para situações extremamente heterogêneas, dada a diversidade cultural e socioeconômica que marca o país e também o estado de São Paulo. Além disso, as próprias escolas são, elas mesmas, muito distintas: as localizadas em bairros com alto índice de criminalidade, segundo entrevistas realizadas, não atraem os

docentes e findam por vivenciar rotatividade significativa de professores; ou, ainda, no outro extremo, escolas com bons equipamentos de informática, conexão à internet, laboratórios, biblioteca com acervo adequado às faixas etárias etc. Porém, tais aspectos não são considerados e a pressão sobre a direção das escolas e docentes, em especial os de matemática e língua portuguesa, recai sobre eles responsabilizando-os.

Apesar desse sentimento de responsabilização pelo resultado, o professor se vê controlado pelas exigências de um produto projetado em índices e metas que perde a autonomia sobre o processo. Para Oliveira (2004), a escola tradicional mudou, mas isso não quer dizer que por ter mudado estejamos em uma escola democrática, que conta com a participação coletiva, com o envolvimento dos sujeitos para a construção de uma educação de qualidade. Valores como participação, democratização foram assimilados, reinterpretados e substantivados por uma lógica voltada aos processos administrativos e não com foco principal no campo pedagógico. Essa reorganização que transforma o trabalho pedagógico implica em processos de precarização do trabalho docente e distanciam a concepção de educação como uma prática emancipadora do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca do tema “avaliação de desempenho” apresentam naturezas diversas, muitas vezes contraditórias e que nos levam a pensar em sua aplicação dentro das diversas áreas de conhecimento. Esse trabalho tem como intuito, além de analisar e esclarecer o processo de aplicação da Avaliação de Desempenho Docente, representado pela instrumento da Avaliação 360 graus, dar voz àqueles que tiveram seu trabalho medido, comparado e confrontado através dela.

Cruzando as informações presentes nos documentos que norteiam a implantação e a manutenção do Programa de Ensino Integral no Estado de São Paulo com as entrevistas realizadas durante essa pesquisa, podemos observar que a estrutura da Avaliação muitas vezes não condiz com seus princípios teóricos, nem mesmo em suas raízes administrativas, que dirá no campo educacional. Como colocado pelas diretrizes, o instrumento deveria colaborar com o desenvolvimento do profissional em sala de aula, sua interação com os alunos e melhorias na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O questionamento maior é qual é essa concepção de qualidade, para quem ela se dá e sob a ótica de quem.

Ao colocar o contexto escolar de acordo com o modelo gerencial, vemos que a escola acaba adquirindo a mesma configuração de uma empresa, impulsionada pelo que Venco e Rigolon (2014) citam como cultura do desempenho entre os professores, através da adoção de mecanismos que assegurem o alcance de metas desconsiderando as condições objetivas do trabalho. O ensino torna-se uma mercadoria e a Avaliação 360 graus uma forma de manutenção dessa lógica, controlando o trabalho docente através de metas preestabelecidas, que devem ser alcançadas não importando os empecilhos, dificuldades e reflexões que surgem durante o percurso.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que, ao fazer parte do PEI, o professor assiste ao cerceamento de seu trabalho inserido em um Programa que todo o tempo aplica o controle e a regulação das ações pessoais e profissionais. Com isso, o professor se vê refém do tempo e do espaço, do material didático e de práticas que é levado a desenvolver por exigência do Programa e que são cobradas através dos resultados finais de seu processo de avaliação, como já observado por Hypólito (2011) que coloca que as formas de regulação e controle a partir do modelo gerencialista de organizar a educação, despertam um sentimento de responsabilização e culpa do

professor com relação ao seu desempenho, medido e avaliado desde fora do espaço de trabalho. Essa culpa acaba por gerar um desgaste emocional, além do controle externo de seus sentimentos entre os professores que afirmam que o trabalho é “cansativo”, que se sentem por vezes “humilhados”, que acham a forma de trabalhar “ridícula” e tantos outros adjetivos que não deveriam descrever o trabalho docente, a educação e a concepção emancipatória do indivíduo.

Tal dinâmica transforma a atuação do professor que precisa atender aos requisitos do Programa e que acaba “naturalizando” a lógica de mercado embutida no trabalho docente como forma de obtenção de resultados voltados para o alcance dos índices. Como mostrado nas entrevistas, o professor passa a preocupar-se com a burocracia, entra em um estado de conformismo, com a produção de evidências de que está trabalhando sabendo que depende de tais elementos para manter-se no Programa, nem sempre concordando com o delinear de seu trabalho, mas cumprindo com o que é pedido para não ser questionado, confrontado ou desligado.

As contradições presentes no instrumento avaliativo refletem as contradições existentes no modelo do PEI. Questões como o protagonismo e a corresponsabilidade, que são exigidas pelo Programa, só podem ser desenvolvidas dentro dos limites que as diretrizes colocam. O professor deve ser protagonista, mas não ao ponto de ser autônomo, deve ser corresponsável, mas deve arcar com a responsabilidade de suas atribuições para alcançar as metas da escola. A forma como ele vai organizar sua aula, do conteúdo a ser abordado, da forma como deve direcionar a construção do conhecimento sempre deve seguir às referências do modelo do PEI, devem ser desenvolvidas com moderação transformando sua autonomia em mais um conceito que dá muito certo nas descrições das diretrizes, mas muito distante na prática.

É inegável a importância de se avaliar e de ser avaliado, mas no contexto escolar, implementar instrumentos avaliativos não é uma tarefa simples, não deve ser apenas um mero protocolo a ser seguido. Como indicam as falas dos professores, a falta de preparo da equipe para a aplicação, a estrutura como o instrumento é construído, o processo de calibragem e o PIAF prejudicam ainda mais o desenvolvimento profissional do professor, muitas vezes fazendo com que o mesmo duvide de sua formação, além de não conseguir fazer uma análise real de sua atuação. Todo esse resultado cobrado a partir da premissa de que o professor, pela valorização recebida através do aumento de 75% de seu salário, tem como obrigação

atingir a todos os objetivos exigidos pelo Programa. Essa “valorização” é apenas mais uma forma de controlar e precarizar o trabalho do professor criando um ambiente cada vez mais difícil para desempenhar plenamente sua função, sentindo-se sempre observado, perdendo sua identidade como profissional que a partir da sua inserção no Programa, passa a ser uma extensão do modelo.

Considerando o deslocamento da Avaliação de Desempenho da empresa para a escola, é necessário que sejam realizadas reflexões sobre a prática, considerando as especificidades do campo e dos profissionais e sem resumir o sucesso escolar ao ranqueamento, à meritocracia, sendo necessário que seja construído de forma justa, clara e reflexiva, garantindo ao professor um real *feedback* de suas práticas e repensando a escola como construção coletiva. Revisitar a concepção da Avaliação 360 graus e sua aplicação dentro do Programa de Ensino Integral com a integração dos professores, a valorização de suas práticas e, como consequência, a melhoria do ensino e da aprendizagem, preparo da equipe gestora e uma ressignificação do ato de avaliar, aprimoraria as relações interpessoais estabelecidas durante a implantação e manutenção do modelo, tendo o professor como um colaborador direto para o aperfeiçoamento desse instrumento. Como coloca Freitas (2010), o trabalho pedagógico não deve perpetuar a lógica de mercado inserida na escola, mas deve romper com essas imposições. Talvez as tão citadas “eficácia” e “eficiência” só sejam realmente alcançadas a partir do momento que voltarmos a perceber que o que importa na educação é edificar e potencializar pessoas e não apenas alcançar números e atingir índices. A avaliação, dada com tal estrutura, moldada pelos conceitos empresariais não se faz capaz de atender às necessidades da escola, já que ainda se impõe com o objetivo de mensurar a prática docente, moldando-a, colocando em um sistema de adestramento. Através dos depoimentos dados pelos professores sobre o método, ainda fica o questionamento de que, mesmo reformulada, alterada ou discutida com mais afinco, se esse seria o melhor instrumento para garantir a qualidade de ensino prometida pelo Programa e o enriquecimento das práticas do professor ou se é simplesmente, mais uma forma de adequar o campo educacional a um sistema voltado para uma mensuração vazia, com significado muito distante da educação voltada para a libertação, para a aprendizagem e para a formação crítica do ser humano.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G.; XIMENES, S. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Relatório de Pesquisa - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE), 2015. Disponível em: < http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/sistemas_privados_pt.pdf> Acesso em 28 jun 2019.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate** - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012. p.55-66.

ALMEIDA, C.S. **A relação entre trabalho e educação no Brasil**. IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, jul./ago. 2012. Disponível em: < http://www.histed.br.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.09.pdf > Acesso em 10 jun 2019.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Privatización encubierta de la educación pública. In: INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONGRESSO MUNDIAL, 5. Anais. Berlim, 22 a 26 de julho de 2007. Disponível em: http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf> Acesso em 30 mai 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEE, R. F. **Feedback**. São Paulo: Nobel, 2002.

BERTAGNA, R. H. ; BORGHI, R. F. **Sistemas de Avaliação dos Estados do Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica** .Teias: Rio de Janeiro, v. 19, p. 48-62, 2018.

BRANDÃO, H.P. et al. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. **Revista de Administração Pública**, v. 42, p. 875-898, 2008.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02.pdf>> Acesso em 2 dez 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**.

Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192 > Acesso em 18 out 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 57.571, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2011**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html> > Acesso em 12 jul 2017.

BRASIL. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília: MEC: SECAD, 2009. Disponível em: < <http://educacaointegral.mec.gov.br/biblioteca> > Acesso em 18 out 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor de Reforma do Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>> Acesso em 25 out 2018.

BRESSER-PEREIRA, L.C. Da administração pública à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 1, p. 9-39, jun-abr, 1996. Disponível em: < <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/viewFile/702/550> > Acesso em 30 out 2018.

BRUNO, M. Financeirização e crescimento econômico: o caso Brasil. **ComCiência** n.128 Campinas, 2011. Disponível em: < http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1519-76542011000400009&lng=es&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em 15 abr 2019.

CAÇÃO, M.I. Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: tendências. **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 95-120, 2017, Edição Especial. Disponível em: < <http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/6776/4419> > Acesso em 30 mar 2018.

CAVALIERE, A.M. Tempo de escola e qualidade de educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>> Acesso em 12 mar. 2019.

CHAGAS, M.A.M.; SILVA, R.J.V.; SOUZA, S.C. **Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual**. In: MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CHIAVENATO, I. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Recursos humanos na Empresa: pessoas, organizações e sistemas**. São Paulo: Atlas, 1994.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, mai./ago. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf> > Acesso em 30 ago 2017.

COSTA, M.F.S. **O programa gestão nota 10: parceria público-privado na educação**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: < <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1481> > Acesso em 25 out 2018.

COSTA, A.C.G da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: CBIA/Ministério da Ação Social, 1991.

CÓSSIO, M. F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>> Acesso em 12 mar 2019.

DALMAU, M.B.L.; BENETTI, K.C. **Avaliação de Desempenho**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

DIAS, M.C.N.; GUEDES, P.M. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo : Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial : Fundação Itaú Social (Coleção excelência em gestão educacional), 2010.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> > Acesso em março de 2018.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista brasileira de educação**, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf> > Acesso em 12 mar 2019.

DUMÉNIL, G., LEVY, D. A crise do neoliberalismo na história do capitalismo. 2008-2011, os dois primeiros atos, **CEPREMAP**, p. 1-22, 2011. Disponível em: < <http://www.cepremap.fr/membres/dlevy/dle2011n.pdf>> Acesso em 2 jun 2019.

DUTRA, P.F.V. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação Pública. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PauloDutra_GT2_integral.pdf > Acesso em 15 mar 2018.

EDWARDS, J.D. Managerial influences in public administration. **International Journal of Organization Theory and Behaviour**, v. 1, n. 4, 1998.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p.89-99, jul./dez. 2010.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>> Acesso em 20 jul. 2017.

_____. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>> Acesso em 1 jun 2019.

GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. **Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundap: Secretaria de Gestão Pública, 2009.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerenciaista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GAMBOA, S. A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.unir.br/downloads/3784_metodologia_da_pesquisa_educacional.pdf> Acesso em 15 out 2017.

GIOLO, J. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In: MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre a educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, v.1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>> Acesso em 1 mai 2019.

GUIMARÃES, T. A., NADER, R. M., RAMAGEM, S. P. Avaliação de desempenho de pessoal: uma metodologia integrada ao planejamento e avaliação organizacionais. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 6, p. 43-61, 1998.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – volume 4**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2ª edição, 2007.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.** 2015, vol.36, n.132, p. 743-758. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000300743&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 20 mar 2019.

HAZUCHA, F.; HEZLETT, S. A.; SCHNEIDER, R. J. The impact of 360-degree feedback on management skills development. **Human Resource Management**, 32, p. 325-351, 1993.

HYPOLITO, A.M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 21, n. 38, out./dez. 2011. Disponível em: < <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147> > Acesso em 10 jul 2019.

IANNI, O. **O cidadão do mundo**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: autores associados, 2005.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Linha do tempo**. Disponível em: < <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> > Acesso em 10 jul 2017.

ISHIKAWA, K. **Controle de Qualidade Total: à maneira japonesa**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para gestão**. In: Naura S. Carapeto Ferreira. (Org.). Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 7ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-72. Disponível em: < <https://drb-assessoria.com.br/AsmudancasnomundodotrabalhoeaEducacaotexto2.pdf> > Acesso em 10 mar 2019.

LECRERC, G.F.E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade ou obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 5-6, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Políticas+de+educação+integral+em+jornada+ampliada/cef7bccd-fb02-4ebc-8a35-b56fe3401e51?version=1.3> > Acesso em 12 mar 2019.

LIMA, A. L. B. **Escolas estaduais de educação profissional – a experiência de Ensino Médio integrado à Educação Profissional no Ceará a partir de 2008**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/469/1/analeabastoslima.pdf> > Acesso em 1 abr 2018.

LIMA, I.; GANDIN, L.A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0004>> Acesso em 31 out 2018.

LIMA, M.R.; GONZALEZ, J.A.; LOMBARDI, J. C. A gestão empresarial da rede estadual de educação de São Paulo: o papel da tríade ideológica eficiência, produtividade e neutralidade. **Revista HISTEDBR On-Line**, 17(3), p. 925-939, 2017. Disponível em: <

<https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650924> > Acesso em 15 jun 2019.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. C. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAGALHÃES, M. **A juventude ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz/Loqui, 2008.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais.Bauru: USC, 2004. CD-ROOM.10p. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf> Acesso em 10 ago 2017.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes do Estado. **O que é Educação Integral**. Disponível em: < <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70> > Acesso em 14 jun 2019.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez 2004. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> > Acesso em 20 jun 2019.

OSTLER, D.A. Escola e Programa na Educação integral: abordagens e singularidades. **Cadernos de Educação**, v.16, n. 33, jul./dez. 2017. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/8450/6019>> Acesso em 12 out 2018.

OLIVEIRA-CASTRO, G.A., LIMA, G.B.C., VEIGA, M.R.M. Implantação de um sistema de avaliação de desempenho: métodos e estratégias. **Revista de Administração**. São Paulo v.31,n.3, p.38-52, jul./set. 1996. Disponível em: < http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1299/1/ARTIGO_ImplantacaoSistemaAvaliacaoDesempenho.pdf> Acesso em 8 dez 2018.

PARO, V. H.; FERRETI, C. J; VIANA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, mai. 1988. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1192/1198> >. Acesso em: 05 out 2018.

PASCHOALINO, J. B., FIDALGO, F. A Lógica Brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Educação, Sociedades & Culturas**, p. 103-116. Disponível em : <

https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC34/ESC34_OutrosArtigos_Paschoalino.pdf
> Acesso em 10 jun 2019.

PAULA, A. P. de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PERONI, V.M.V, OLIVEIRA, R.T.C., FERNANDES, M.D.E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108> > Acesso em 30 out 2018.

PERONI, V.M.V.; CAETANO, M.R. Redefinições do Estado: terceira via, novo desenvolvimento e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/497/420> > Acesso em 5 jun 2019.

PONTES, B.R. **Avaliação de Desempenho: nova abordagem**. São Paulo: Ltr, 1996.

PESENTE, A.M.D. **A formação do professor protagonista no Programa de Ensino Integral de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8924/DissAMDP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em 10 dez 2018.

QUEIROZ, M.T.S. Desafios à educação num mundo globalizado. **RBP AE**, v.19, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25369> > Acesso em 1 jun 2019.

RAYCIK, L. **Percepções de gestores e geridos sobre o presenteísmo dos trabalhadores**. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100391/313867.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em 10 mai 2019.

REIS, G.G. **Avaliação 360 graus – um instrumento de desenvolvimento gerencial**. São Paulo: Atlas, 2000.

RIBEIRO, D. **O testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

SACHS, R.T. **Como gerenciar o desempenho e a produtividade**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

SANTOS, C.G.B. **Análise do processo de avaliação de desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto**. (Dissertação) Mestrado Profissional em educação: formador de formadores –

Pontífca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20395> > Acesso em 15 set 2018.

SANTOS, J.P.G.M. **A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas**. XI Encontro de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação. Currículo: tempos, espaços e contextos. PUC: São Paulo, 2013. Disponível em: < https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/poster/juliana_paula_guedes_melo_santos.pdf > Acesso em 20 out 2018.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 20 mar 2019.

SÃO PAULO. **Cardápio I – Ações Formativa Autônomas: Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação**. São Paulo: SEE, 2015. Disponível em: <https://docgo.net/embed/piaf-3-cardapio-i-acoes-formativas-autonomas>> Acesso em 10 mar 2017.

_____. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>> Acesso em 8 out 2017.

_____. **Educação Integral**. Escola de Tempo Integral / Aluno em Tempo Integral. São Paulo: CENP, 2011. Disponível em: < http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2013/09/educacaointegral._escola_de_tempo_integral._aluno_de_tempo_integral.pdf >. Acesso em 18 out 2018.

_____. **Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>> Acesso em 9 out 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral -GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: < https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei_complementar/2012/lei_complementar-1164-04.01.2012.html> Acesso em 20 nov 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 57, de 25 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=28/08/2018%2017:19:02> Acesso em 9 nov 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 68, de 4 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa de Ensino Integral. *Disponível em:* < <https://wordpaulotamer.wordpress.com/2014/12/18/resolucao-se-68-de-171214-processo-de-avaliacao-dos-profissionais-das-escolas-de-tempo-integral/>> Acesso em 9 nov 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: < http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=3/19/2013%2010:01:24%20AM>. Acesso em 10 out 2018.

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da Educação**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: autores associados, 2005.

SHIGUNOV NETO, A., GOMES, R.M. Reflexões sobre a avaliação de desempenho: uma breve análise do sistema tradicional e das novas propostas. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)** - Faculdade Cenecista de Campo Largo - Coordenação do Curso de Administração, v. 1, n. 1, mai 2003. Disponível em: < <http://revistas.facecla.com.br/index.php/recadm>> Acesso em 9 nov 2018.

SIMÕES, L.; RIBEIRO, M.C. **O ciclo PDCA como ferramenta de Qualidade Total**. Unisaesiano, 2007. Disponível em: < <http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2007/trabalho/aceitos/CC04099565629B.pdf> > Acesso em 9 out 2018.

SILVA, E.L., BORGES, M.C.A. A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1. jan./jun. 2016, p. 4-23. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/download/2513/2041> > Acesso em 18 mar de 2017.

SILVA, A.C.C. da. **A implementação das escolas de referência em Ensino Médio no Estado de Pernambuco: uma experiência de educação integral?** In: IX Seminário do Trabalho, 2014, Marília. Anais do IX Seminário do Trabalho - Trabalho, Educação e Neodesenvolvimentismo. Marília: Unesp/ Fapesp, 2014. v. 1. p. 1-18.

SILVA S.H., SILVA, A.L.R. **Educação de tempo integral e as premissas da educação interdimensional**. III CONEDU – Congresso nacional de Educação, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID2116_13082016111243.pdf > Acesso 20 out 2017.

TAYLOR, F.W. **Princípios da Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente (dossiê). **Revista de Cultura Política**, v. 6, n. 1, nov. 2016. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341/19166> . Acesso em 10 jul 2019.

VENCO, S.; RIGOLON, W. Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**: Piracicaba, ano 21, n. 2, p. 41-52, jul.-dez. 2014. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1686/1320> > Acesso em 1 jul 2019.

WERTHER, William B. **Administração de pessoal e recursos humanos**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

XAVIER, A.C.R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. In: VELLOSO, J. et al. **Estado e Educação**. Campinas: Papirus: CEDES: São Paulo: ANDE: ANPED, 1992.

ZATTI, A. M.; MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. **Educação e Pesquisa**, 2019, vol. 45 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100514&lng=en&nrm=iso> Acesso em 10 jun 2019.

APÊNDICE 1 - Modelo de Termo de Consentimento Esclarecido Livre

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você, Professor (a), está sendo convidado(a) a participar do estudo intitulado “A avaliação 360° no trabalho docente de professores do Programa de Ensino Integral” proposto pela pesquisadora Mayara Letícia Calixto dos Santos Barbosa, RG 40.509.104-7, orientada pela Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro, referente ao curso de Mestrado em Educação. Vale citar que avanços na área das Políticas Educacionais (políticas elaboradas pelo governo) ocorrem também por meio da influência de trabalhos como este, por isso a importância de sua participação. Esta pesquisa tem por objetivo analisar avaliação docente do Programa de Ensino Integral, a Avaliação 360°, e sua influência no trabalho dos docentes avaliados.

Caso você concorde em contribuir com a pesquisa, sua participação se dará por meio da concessão de uma entrevista contendo um roteiro de perguntas sobre a temática, para serem respondidas individualmente. Espera-se que os benefícios decorrentes da sua participação nesta pesquisa sejam relativos a oportunizar o aprofundamento das reflexões acerca da Avaliação, e interfaces com as possibilidades de construção da Qualidade da Educação Pública. A fim de sentir-se preparado para escolher participar ou não deste estudo, é relevante saber que você poderá obter todas e quaisquer informações que considerar necessárias junto às pesquisadoras. E ainda, mesmo diante da escolha pela participação, é importante que você saiba que poderá desistir, a qualquer momento, de sua decisão inicial; saiba, contudo, que lhe é reservado o direito de retirar seu consentimento, a qualquer momento, durante o percurso da entrevista, e sem nenhum prejuízo ou dano pessoal. É relevante ter a ciência de que, pela sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, tampouco terá qualquer tipo de despesa. Com relação a sua identidade, é importante saber que seu nome não aparecerá, em nenhum momento, no estudo, e que sua identificação se dará, única e exclusivamente, por meio de um número ou letra, em forma de código, escolhido aleatoriamente. Contudo, durante a entrevista o seguinte ocorrerá: faremos perguntas acerca da temática supracitada e ouviremos suas respostas, sendo elas gravadas, se você assim o permitir. Vale esclarecer, porém, que você tem o direito de recusar a gravação caso se sinta desconfortável, mas isso não significa que terá que deixar de participar da entrevista. Nesse caso, após consentida sua autorização, as respostas serão anotadas pela pesquisadora. Se, porventura, também não permitir tais anotações, não interromperemos, abruptamente a conversa, a fim de serem evitadas quaisquer sensações de desconforto. Nesse caso, sem provocar constrangimentos, você será moderadamente informado de que, as informações, prestadas, apenas verbalmente, sem nenhuma forma de registro, não resultarão em material para constituição da pesquisa, tampouco para dados a serem analisados em prol da conquista dos objetivos propostos pelo estudo. Voltando à realização da entrevista, mediante seu consentimento, ela será realizada em espaço reservado onde você se sinta confortável. Desta forma, os riscos em participar desta pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou porventura, leve sensação de desagrado, mediante alguma pergunta feita. Para diminuir esse risco de desconforto ou talvez sensação de constrangimento para responder alguma das perguntas, saiba que você poderá responder apenas às questões que sentir-se confortável para fazer, podendo, inclusive, deixar de responder a alguma pergunta ou até desistir de sua participação; ou mesmo interromper o processo de entrevista, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Reforçamos ainda, e garantimos, que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada. Em caso de dúvida ou para compreender ainda melhor o estudo, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com as pesquisadoras. Para isso, os dados de contato encontram-se no final desse documento. Ressaltamos, novamente, que você não terá qualquer forma de despesa e não será remunerado(a) para participar da presente pesquisa.

Se você sentir-se suficientemente esclarecido acerca desta pesquisa, também sobre os objetivos propostos, bem como eventuais riscos de desconforto para falar sobre alguma questão da temática, além dos benefícios esperados, **convido-o(a) a assinar este Termo**, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Local/data _____, ____/____/_____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do professor participante da pesquisa

RG do professor participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: "A avaliação 360° no trabalho docente de professores do Programa de Ensino Integral"

Pesquisador Responsável: **Mayara Letícia Calixto dos Santos Barbosa**

Cargo/função: aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3525-2061 e-mail: may.ragnell@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900– Rio Claro/SP

Dados para Contato: fone (19) 3526-4270 ou 3526-4245 e-mail: regiane@rc.unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevistas

Roteiro de Perguntas para entrevista com os participantes

Nome: _____ RG: _____

Formação: _____ Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Experiência Profissional:

Ano de Ingresso no Magistério Público Estadual: _____ Cargo: _____

Ano de Ingresso no Programa de Ensino Integral (PEI/SP): _____ Cargo: _____

Há quanto tempo nesta UE? _____ Situação Funcional na Direção desta UE: Efetivo() Cat. F:()

Último curso de formação realizado: _____ Ano: _____

| |
|---|
| 1. Como se deu sua vinda para esta Unidade Escolar? |
| 2. Para você, quais são as principais diferenças entre o PEI e o Ensino Regular? |
| 3. Por que você resolveu participar do Programa? |
| 4. Quando você foi entrevistado, como o Programa foi descrito para você? Foram esclarecidas as formas de avaliação docente, objetivos, princípios do PEI e as formas de sua permanência ou não no Programa? |
| 5. Qual é o seu entendimento sobre Avaliação? |
| 6. Como você descreveria a Avaliação 360°? |
| 7. Em seu ponto de vista, como essa Avaliação influencia a dinâmica da Unidade Escolar? |
| 8. Na sua concepção, qual é a finalidade da Avaliação 360°? |
| 9. Sobre o questionário aplicado: você discorda de algum dos quesitos avaliados? Por quê? |
| 10. Você acredita que o instrumento utilizado reflete o trabalho docente desenvolvido durante o semestre? |
| 11. Você teve que repensar sua prática de acordo com seus resultados na Avaliação 360°? |
| 12. Como você se sente sendo avaliado através desse tipo de instrumento? |
| 13. Como você constrói seu PIAF? |
| 14. Como você constrói o seu Programa de Ação? |
| 15. Como são realizadas as Formações continuadas? Elas são pautadas em seu PIAF ou são formações de caráter geral? |
| 16. Como você enxerga o processo de calibragem? |
| 17. Como você costuma preparar suas aulas? Você se pauta nos macroindicadores da Avaliação 360°? |
| 18. Como você acha que a Avaliação 360° influencia os resultados das Avaliações externas (SARESP e Prova Brasil) |
| 19. Você acha que o instrumento impulsiona a formação e aprimoramento do professor? |

20. Você acredita que a Avaliação 360° modifica o desempenho do professor em sala de aula?