

O DOCENTE NO MODELO DE AVALIAÇÃO 360° DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PAULISTA: DE HERÓI A VILÃO

THE TEACHER IN THE 360° ASSESSMENT MODEL OF THE INTEGRAL EDUCATIONAL PROGRAM OF
SÃO PAULO: FROM HERO TO VILLAIN

Abel José da Silva¹

Géssica Priscila Ramos²

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de analisar a Avaliação 360° do Programa de Ensino Integral (PEI) das escolas estaduais paulistas e alguns de seus possíveis impactos sobre o trabalho docente. Segundo a visão da Secretaria da Educação (SEE), o PEI tem como foco a formação de alunos com valores, conhecimentos e habilidades voltadas para o pleno desenvolvimento humano e de seu preparo para o exercício da cidadania, a partir de alterações na organização da gestão escolar, do conteúdo pedagógico e da vida funcional do quadro de magistério em exercício. Dentre suas ações, destaca-se a Avaliação 360° voltada à observação e análise do comportamento do profissional no exercício diário de sua função no Programa, com vistas a monitorar periodicamente o desempenho do professor dessas escolas, o que justifica sua análise. Com base em pesquisa documental, de abordagem qualitativa dos principais documentos do Programa, este artigo verificou que, ainda que o PEI tenha trazido algumas melhorias nas condições de trabalho docente, ele está fundado numa lógica meritocrática, em que a Avaliação 360° ocupa o papel de lembrá-lo constantemente que pode perder tais vantagens caso não atenda as expectativas estabelecidas externamente pela SEE para o Programa.

Palavras-chave: Programa de Ensino Integral; Avaliação 360°; Política Educacional Paulista; Trabalho Docente.

ABSTRACT: This article aims to analyze the 360° Assessment of the Integral Education Program (PEI) of São Paulo state schools and some of its possible impacts on teaching work. According to the vision of the State Secretariat of Education (SEE), the PEI focuses on the formation of students with values, knowledge and skills focused on full human development and their preparation for the exercise of citizenship, based on changes in management organization, the pedagogical content and the functional life of the teaching staff at work. Among its actions, we highlight the 360° Assessment aimed at observing and analyzing the behavior of the professional in the daily exercise of his occupation in the Program, with a view to periodically monitoring the performance of the teacher of these schools, which justifies his analysis. Based on documentary research, with a qualitative approach of the main documents of the Program, it has been found that while the IEP has brought some improvements in teaching working conditions, it is founded on a meritocratic logic, in which the 360° Assessment constantly reminds you that you may lose such advantages if it does not meet SEE's external expectations for the Program.

Keywords: Integral Education Program; 360° Assessment; Educational Policy of São Paulo; Teaching Work.

1 Mestrando em educação, PPGE/UFSCar. [abelogsilva@gmail.com]

2 Doutora em educação, docente PPGE e DEd/UFSCar. [gessicaramos@ufscar.br]

INTRODUÇÃO

O Programa Ensino Integral (PEI) foi instituído pela Lei Complementar n. 1.164 de 2012 (SÃO PAULO, 2012b), com o objetivo de atuar nos indicadores de aprendizagem verificados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo – IDESP, a partir, dentre outras coisas, da ampliação da jornada escolar. Ele é fruto de um programa educacional paulista maior intitulado “Educação - Compromisso de São Paulo”. Com vistas a tornar a educação paulista um “modelo” e “uma das mais avançadas do mundo até 2030”, segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEE) (SÃO PAULO, 2017, *on-line*), o referido Programa tem, dentre seus focos, a meta de “ampliação de programas como o Novo Modelo de Tempo Integral” (SÃO PAULO, 2017, *on-line*).

Nesse contexto, o PEI traz como objetivo explícito a formação de alunos com valores, conhecimentos e habilidades voltadas para o pleno desenvolvimento humano e de seu preparo para o exercício da cidadania, com base em alterações na organização da gestão escolar, do conteúdo pedagógico e da vida funcional do quadro de magistério em exercício numa jornada escolar ampliada (SÃO PAULO, 2013). Sob esse aspecto, o referido Programa acabou estabelecendo-se como uma das ações prioritárias da Secretaria de Estado da Educação paulista.

Não obstante a baixa cobertura de atendimento deste modelo de escola no estado, o mesmo, na prática, volta-se para poucos alunos e docentes. O PEI está presente em apenas 364 escolas paulistas (GRUND, 2019; VENCO; MATTOS, 2019), que representam 6% do número total de escolas estaduais, atendendo aproximadamente a 104.000 mil alunos, um percentual 2,76%, no comparativo com as matrículas assinaladas em 2018 na rede estadual de ensino de São Paulo (INEP, 2018, *on-line*).

Diante dos números apresentados e da amplitude da rede de ensino paulista, as escolas do PEI constituem-se em ilhas para as quais são selecionados os docentes que vão atuar em suas turmas. Tais professores, por isso, passam por um importante crivo para poderem atuar nessas unidades. Segundo a Lei Complementar nº 1.164 (SÃO PAULO, 2012b), no parágrafo único de seu art. 9º, é vedada a contratação de professores temporários para este tipo de escola. Ainda, conforme o mesmo artigo, faz parte dos requisitos mínimos para a atuação do docente designado para estas unidades: possuir experiência mínima de 3 anos de exercício no magistério estadual público estadual e fazer adesão voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral- RDPI em uma das escolas. Por sua vez, a Lei Complementar nº 1.191 (SÃO PAULO, 2012c, art.3º, § 3) detalha que todo o corpo docente dessas escolas deve ser composto por professores coordenadores e professores com licenciatura plena e que a permanência no quadro de pessoas dessas unidades fica “disciplinada em regulamento e estará condicionada”, dentre outras coisas, “a aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas” (SÃO PAULO, 2012c, art.3º, § 4º).

A Avaliação 360º (SÃO PAULO, 2014a) é uma das ferramentas adotadas pela SEE para monitorar periodicamente o profissional dessas escolas. Trata-se de uma avaliação pautada na observação e análise do comportamento diário do sujeito, “tendo como referência o comportamento que se espera” dele no desempenho de sua função (SÃO PAULO, 2014a, p. 19).

Para Grund (2019), destarte, dentro do PEI, essa avaliação se processa por meio da focalização das competências esperadas no desempenho da função profissional, definindo os critérios para sua permanência no Programa a partir, de acordo com Santos (2017), do que se deseja do sujeito e não do que ele efetivamente realiza. Nessa perspectiva, Oliveria (2017) explica que a compreensão da educação volta-se para as competências do profissional de modo individualista e meritocrático, ficando de lado questões relativas à valorização da categoria e às condições materiais da escola e estruturais da educação, opondo, ao que tudo indica, a avaliação do profissional e a valorização da profissão.

Segundo Venco e Mattos (2019), tal ferramenta revela as estratégias adotadas pela SEE no sentido de estabelecer uma gestão de controle dos profissionais que atuam no PEI, pelo uso do modelo empresarial na educação, já que, não obstante essa avaliação ter sido usada pela primeira vez na Segunda Guerra Mundial, ela foi adotada pela “*Esso Research and Engineering Company* nos anos 1950 e propagada aos países industrializados, especialmente embalada pela escola de relações humanas” (CORBIN, 2012 *apud* VENCO; MATTOS, 2019, grifos do original), chegando ao Brasil anos 2000 e sendo, posteriormente, adotada pela SEE, em São Paulo, no ano de 2012 (VENCO; MATTOS, 2019).

Assim, com base nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar, a partir de pesquisa documental de abordagem qualitativa dos principais documentos do Programa, a Avaliação 360° do PEI das escolas estaduais paulistas e alguns de seus possíveis impactos sobre o trabalho docente.

O PROFESSOR e a AVALIAÇÃO 360° no PROJETO ENSINO INTEGRAL

O Programa Ensino Integral, um dos projetos prioritários do governo do Estado de São Paulo durante as gestões de Geraldo Alckmin (de 2011 a 2014 e de 2015 a 2018), é parte da política de educação integral utilizada na rede estadual de ensino paulista atualmente. Tal Programa foi lançado em 2012, na terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin, no governo do Estado de São Paulo. Para o funcionamento do PEI, foram aprovadas a Lei Complementar nº 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012b) e a Lei Complementar nº 1.191/2012 (SÃO PAULO, 2012c), com a regulamentação feita pelo Decreto nº 59.354/2013 (SÃO PAULO, 2013a). A Lei Complementar nº 1.164/2012 indicava como sendo os objetivos do ensino integral:

[...] a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades 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, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio (SÃO PAULO, 2012b, art.2º, §1).

O Decreto nº 59.354/2013, em seu art. 1º (SÃO PAULO, 2013a), também explicava que o Programa destinava-se a alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas estaduais, com vistas a:

[...] propiciar 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, e será implementado de acordo com o disposto neste decreto.

As leis deram base para uma nova organização da gestão escolar, do conteúdo pedagógico e da vida funcional do quadro de magistério em exercício no Programa. No caso específico de seus docentes, o projeto previa alguns requisitos mínimos para atuação nessas escolas. De acordo com a Lei Complementar nº 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012b, art. 9º, parágrafo único), seria vedada a contratação de professores temporários para este tipo de escola, sendo requisitos mínimos para sua atuação:

I - com relação à situação funcional: a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nesta situação; ou b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função atividade de Professor de Educação Básica II, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, neste caso apenas para exercício de atividades específicas, a serem definidas em regulamento; II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem; III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; IV - estejam abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis de do Trabalho - CLT; V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral- RDPI em uma das Escolas (SÃO PAULO, 2012b, art. 9º).

Por sua vez, a Lei Complementar nº 1.191/2012 (SÃO PAULO, 2012c) estabeleceu que o corpo docente dessas escolas deveria ser composto por professores coordenadores e professores com licenciatura plena (SÃO PAULO, 2012c, art. 3º, § 3º) e que a permanência no quadro profissional dessas unidades ficaria “disciplinada em regulamento” e estaria “condicionada”, dentre outras coisas, “a aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas” (SÃO PAULO, 2012c, art. 3º, § 4º).

Por isso, essas escolas não comportariam cargos, de modo que não haveria profissionais do quadro do magistério que ficariam lotados nessas unidades, já que os mesmos poderiam ter que ser transferidos no caso, por exemplo, de não apresentarem “desempenho suficiente para se manter, uma vez que a permanência do profissional” estaria “sujeita a uma avaliação de desempenho frequente e manutenção dos requisitos iniciais de participação” (SÃO PAULO, 2014a, p. 13).

Sob esse contexto, a SEE, conforme previsto no Decreto nº 57.571/2011, estabeleceu atrativos para a adesão docente a esse projeto, a partir da criação de “emprego de regimes especiais de trabalho” (SÃO PAULO, 2011, art. 2º) e certos benefícios para atuação docente nessas escolas, como: a gratificação de 75% ao salário; o regime de dedicação exclusiva e integral na mesma unidade escolar (Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI); o horário de planejamento pedagógico individual, por área e coletivo garantido dentro da carga horária; a possibilidade de montar disciplinas eletivas; e a possibilidade de explorar interdisciplinarmente questões de

aprofundamento do currículo, além de maior aproximação com os estudantes (SÃO PAULO, 2012a; SÃO PAULO, 2012b; SÃO PAULO, 2012c).

Tais elementos serviram de estímulo para que os membros do magistério se submetessem ao processo de seleção para atuar nessas unidade. Com isso, os instrumentos de controle do trabalho docente, “cuja ênfase” incorreria “sobre os ‘processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições)” (FREITAS, 2012, p. 383 *apud* RODRIGUES, 2016, p.9), foram relativizados frente aos diferenciais cotidianos valorativos oferecidos pelas escolas do PEI, que uniriam “diferenciação de infraestrutura e de salário, quando comparada às demais escolas da rede pública de ensino” (RODRIGUES, 2016, p.10). Assim, a escola de ensino integral se apresentaria ao docente “como possibilidade meritocrática”, de modo que, no final das contas, se ele passasse “pela seleção de ingresso”, tentaria “garantir com unhas e dentes, mesmo que por meio de submissão, aquele ‘oásis’ ideológico no deserto de precarização das escolas públicas” (RODRIGUES, 2016, p. 10).

Todavia, tais diferenciais - estabelecidos sob uma atmosfera meritocrática, cujos os critérios são coerentes com uma gestão de resultados e supostamente instaurariam uma escola de excelência - exigiriam um engajamento técnico e subjetivo do docente. Seriam então estabelecidos alguns desafios, em paralelo, aos membros de tais unidades, como: a maior responsabilização pelos resultados das unidades (SÃO PAULO, 2014c), a intensificação do trabalho e a avaliação periódica (SÃO PAULO, 2014a), sendo esta condição para permanência ou desligamento no programa. Nas palavras da Lei Complementar nº 1.164/2012:

A permanência de integrante do Quadro do Magistério em Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos: I- aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas (SÃO PAULO, 2012b, art. 10).

Cabe destacar que, embora o PEI seja um Programa criado em 2012, os critérios dessa avaliação só foram estabelecidos em 2014, por meio da Resolução SE nº 68 de 17 de dezembro, que dispôs “sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral” e que estão sob o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI (SÃO PAULO, 2014b). Nas palavras da referida Resolução:

O processo de avaliação da equipe escolar, nas unidades participantes do Programa Ensino Integral, aplicar-se-á aos profissionais do Quadro do Magistério em atuação, sob o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, tendo a finalidade de avaliar o desempenho de cada profissional no cumprimento de suas atribuições. § 1º – Os resultados da avaliação, a que se refere o caput deste artigo, subsidiarão o plano formativo de cada profissional, para aprimoramento das competências e dos resultados no efetivo desempenho de sua função. § 2º – A avaliação do seu desempenho subsidiará a decisão quanto à permanência do profissional no Programa, em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas no modelo pedagógico e/ ou de gestão (SÃO PAULO, 2014b, art. 1º, §1º, §2º).

Conforme a Resolução SE nº 68/2014 (SÃO PAULO, 2014b, art.2º, §1º, §2º):

A avaliação deverá observar a atuação dos profissionais no desempenho das competências previstas para o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, bem como os seus resultados junto ao Programa. § 1º - As competências, a que se refere o caput deste artigo, originam-se das premissas do Programa Ensino Integral, sendo que, para cada competência, definem-se macroindicadores que norteiam a avaliação, na conformidade do estabelecido no quadro constante do Anexo I, que integra a presente resolução, e que se desdobram em microindicadores para cada função exercida em Regime de Dedicção Plena e Integral. § 2º - O resultado da atuação do profissional será avaliado mediante indicadores de cumprimento do planejamento previsto em seu Programa de Ação e de sua assiduidade.

No caso específico da Avaliação 360º, ela foi criada juntamente com o PEI e desenvolvida pela Lei Complementar 1.164/2012. Ela é uma ferramenta proveniente do meio empresarial (VENCO, MATTOS, 2019) e, segundo a SEE (SÃO PAULO, 2014a), consitui uma das etapas avaliativas do processo da avaliação de desempenho dos professores e gestores, consistindo na observação e análise do comportamento diário do profissional no exercício de sua função. Segundo Venco e Mattos (2019), ela se embasa no documento “Modelo de Desempenho das Equipes Escolares”, que define as etapas do processo de avaliação dos profissionais ao interpretar que a avaliação de desempenho dos professores no PEI tem o foco de “identificar as competências e os resultados esperados não observados para que sejam planejadas e promovidas ações de desenvolvimento profissional, tendo como referência o Mapa de Competências e as Premissas do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014a, p.2).

Tais competências e macroindicadores resumem-se ao exposto na Figura 1, envolvendo, como se observa, características subjetivas do profissional como: relacionamento, visão crítica, visão criativa, criatividade, dentre outras.

Anexo I
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
		Devolutivas
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO	Disposição para mudança
		Planejamento
		Execução
CORRESPONSABILIDADE	RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE	Reavaliação
		Relacionamento e colaboração
REPLICABILIDADE	SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE	Corresponsabilidade
		Visão crítica
		Foco em solução
	DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO	Criatividade
		Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplificação

Figura 1. Quadro de comportamento esperado e macroindicadores citado como Anexo I da Resolução SE nº 68/2014

Fonte: Resolução SE nº 68/2014 (SÃO PAULO, 2014), anexo I

Observa-se na Figura 1 a tentativa de, por meio da definição de competências e de seus macroindicadores, estabelecer os elementos mensuráveis do comportamento desejável a ser assumido pelo profissional que atua no novo modelo. Apesar da objetividade pretendida, vale salientar a subjetividade dos mesmos, afinal pode ser questionado: como se processar a mensuração, por exemplo, de macroindicadores como “disposição para mudança”, “Foco em solução” e “Criatividade”?

Assim, conforme Venco e Mattos (2019, p. 390), a Avaliação 360º, ao focalizar competências a serem extraídas do “comportamento dos profissionais no cotidiano do seu trabalho”, realiza “permanente acompanhamento e análise de condutas que extrapolam o conhecimento acadêmico”. Até porque, como se nota na Figura 1 acima, cada competência indica seus macroindicadores, que sinalizam as expectativas de comportamento que se tem em relação aos profissionais.

Tais competências são fundadas nas premissas protagonismo, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade, que embasam o Programa e têm como foco os comportamentos esperados dos profissionais a partir de tais premissas, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Premissas do Novo Modelo de Escola de Tempo Integral associadas as competências do Mapa de Competências

Premissas	Competências
Protagonismo	Protagonismo.
Formação Continuada	Domínio do conhecimento e contextualização. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo.
Excelência em Gestão	Comprometimento com o processo e o resultado.
Corresponsabilidade	Relacionamento e Corresponsabilidade.
Replicabilidade	Solução e criatividade. Difusão e criatividade.

Fonte: SÃO PAULO Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares: Caderno do Gestor. Material de apoio ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, 1ª ed., São Paulo: SP, 2014a, p. 13.

Como visto, tais competências se dividem internamente em macroindicadores que indicam os comportamentos que a compõe. Todavia, são considerados ainda os microindicadores, que objetivam estabelecer os comportamentos que caracterizam a competência esperada para cada função. Tal esquema é ilustrado pela **Figura 2**.

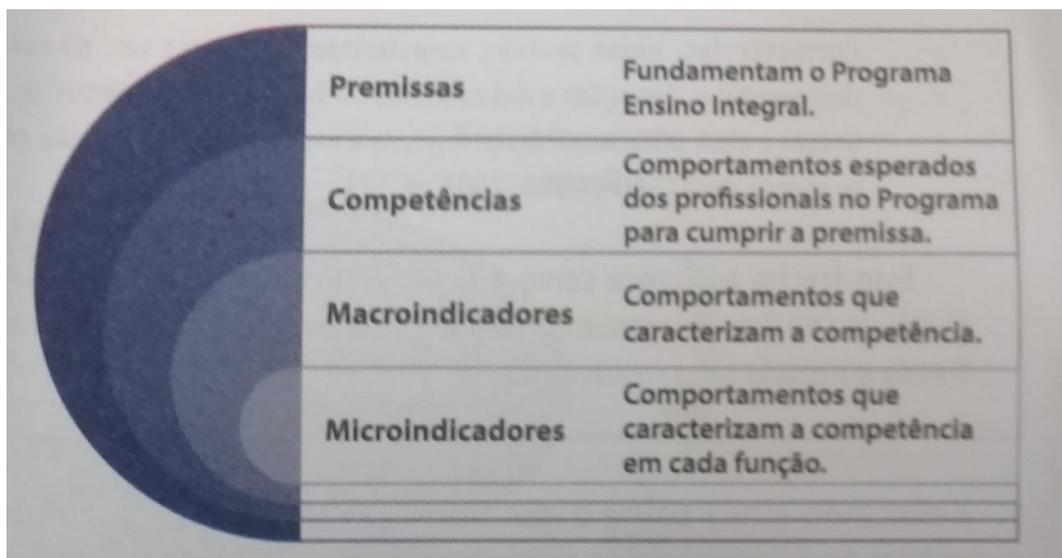


Figura 2. Modelo para Gestão de Desempenho

Fonte: SÃO PAULO. Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares: Caderno do Gestor. Material de apoio ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014a, p. 12.

Esses instrumentos de medida remetem às considerações de Gaulejac (2007, p. 95), posto que se trata de “uma expressão caricatural da ilusão de que a realidade possa ser compreendida e dominada com a condição” de que se possa ser medida. Nesse caso, segundo o autor, recorta-se a realidade em partículas supostamente elementares, às quais se atribuem um coeficiente. Feitos o recorte e a cifração, acreditar-se que todos os cálculos se tornariam possíveis (GAULEJAC, 2007, p.95).

Para avaliação do profissional no PEI, a partir desse esquema, segundo Venco e Mattos (2019), há o preenchimento de um questionário eletrônico do Sistema de Avaliação das Equipes Escolares do Programa Ensino Integral, da Secretaria Escolar Digital (SED), de modo que cada avaliador assinala a frequência com que o profissional avaliado apresentou, em cada competência, o comportamento esperado durante o desenvolvimento do seu trabalho no semestre, tendo como referência as seguintes possibilidades: sempre, quase sempre, às vezes, raramente ou nunca.

Associada à avaliação eletrônica, existe a avaliação do comprometimento do profissional com o PEI, realizada pela equipe gestora, pelo Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e pelo supervisor de ensino. Essa avaliação focaliza a assiduidade profissional por meio do registro das ausências do educador, sem considerar os motivos, salvo no caso de licença maternidade e paternidade.

Com essa configuração, a avaliação 360° alia os resultados dos questionários eletrônicos e a avaliação do comprometimento. Os resultados são apresentados ao profissional em reuniões que são realizadas entre ele e a equipe gestora, para realização da chamada “calibragem”, que, de acordo com Venco e Mattos (2019, p. 392), trata-se da verificação “das evidências do comportamento esperado por cada profissional no cotidiano do seu trabalho, resultando em aumento ou diminuição de um ponto na média final em cada competência apreciada”, sendo que a pontuação final é inserida num quadrante de nove faixas “cuja pontuação total das competências é apontada verticalmente e a avaliação dos resultados horizontalmente”. Conforme estabelecido pela Resolução n. 68 (SÃO PAULO, 2014), o profissional que não

conseguir uma avaliação positiva nesse processo é desligado do Programa. Entretanto, a partir de 2014, pela mesma Resolução, o profissional passou a ter algumas chances de reenquadramento.

Dessa forma, no caso dos macroindicadores em que o docente não tenha atingido uma pontuação satisfatória, dentro dos parâmetros estabelecidos pela Resolução SE nº: 68/2014 (SÃO PAULO, 2014), eles são objeto para a revisão do Plano de Formação – Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Este é elaborado a partir “da devolutiva dos resultados da avaliação da entrevista, quando é iniciada sua participação no Programa”, com vistas à “otimizar suas ações de autodesenvolvimento, priorizando as competências de maior necessidade. (SÃO PAULO, 2014a, p.6). Assim, o PIAF atua como ferramenta para a “readequação” do professor ao programa, de modo que, apesar do nome, configura-se, nesse contexto, como mais um elemento de controle do professor, a fim de que se corrija os possíveis desvios em sua atuação. Não obstante, a possibilidade de desligamento profissional permanece na Resolução n. 68 (SÃO PAULO, 2014b, art. 1º, § 2º) que afirma que:

A avaliação do seu desempenho subsidiará a decisão quanto à permanência do profissional no Programa, em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas no modelo pedagógico e/ ou de gestão, conforme o caso, de acordo com o que estabelece a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012.

Com isso, a SEE/SP, por meio da definição de expectativas quanto de competências e comportamentos docentes traça, de forma precisa, os parâmetros necessários para implementação da avaliação do professor por meio da ferramenta Avaliação 360, de modo que a “bonificação e as promessas de melhores condições de trabalho e de jornada integral em uma única escola” tornam-se “um mecanismo de sedução para justificar um processo de trabalho cada vez mais intensificado, tanto de modo intensivo como extensivo” (OLIVEIRA, 2017, p.128).

A AVALIAÇÃO 360º E O MODELO DE GESTÃO

Durante a implantação do Programa de Ensino Integral nas escolas, ficou definido que o antigo docente da unidade não seria dispensado. Isso porque, quando a comunidade escolar adere ao novo modelo, todo o quadro do magistério lotado na escola é removido compulsoriamente para outras unidades, de modo que, na unidade de origem, passam a trabalhar apenas docentes mediante aprovação no processo de credenciamento (RODRIGUES, 2016; SÃO PAULO, 2013b). Com isso, viabiliza-se que os arranjos e modelos de gestão de pessoas utilizados por corporações privadas se tornem pontos estratégicos dessa nova organização, em um ambiente “volátil” e “competitivo” (BELLUZZO; CARNEIRO, 2003; DUTRA, 2010 *apud* SÃO PAULO, 2014a), conforme demonstrado na Figura 3.

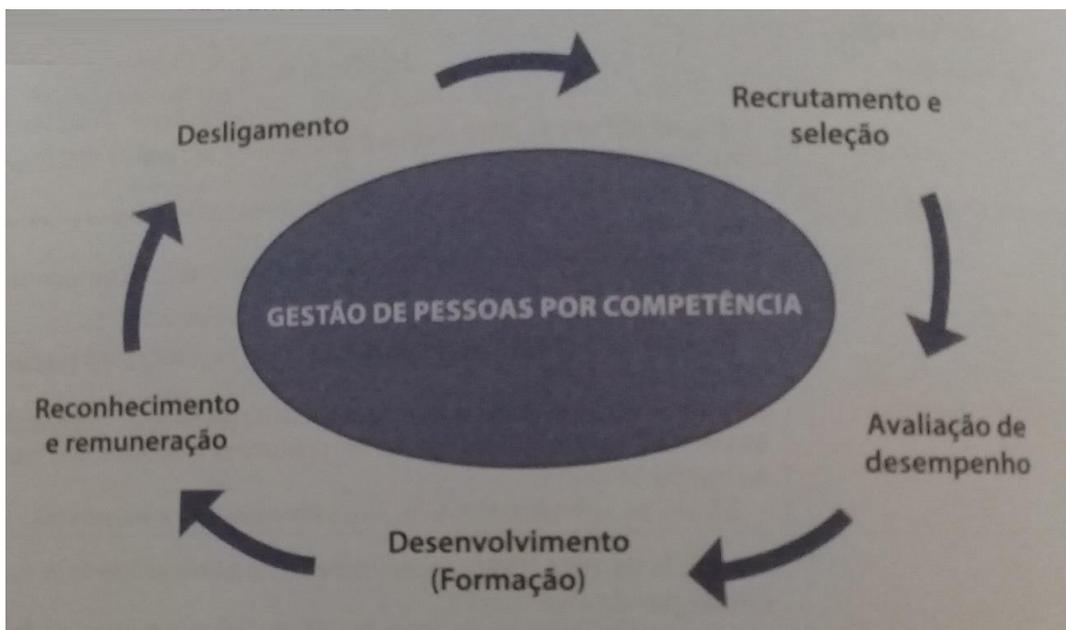


Figura 3. Representação das conexões dos processos de Gestão de Pessoas, na estrutura do Novo Modelo de Escola de Tempo Integral da rede de ensino estadual de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares: Caderno do Gestor. Material de apoio ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, 1ª ed., São Paulo: SP, 2014a, p. 10.

A gestão de pessoas passa, portanto, a se dar pela competência, tendo como fases nesse processo: o recrutamento e a seleção, seguindo os critérios rígidos explanados anteriormente; a avaliação de desempenho; a formação; o reconhecimento e a remuneração; e o desligamento, se o processo não se desse a contento. A justificativa para o desligamento é a de que, para a sobrevivência do modelo, é necessário manter um contínuo processo de desenvolvimento das pessoas, o que, nessa lógica, depende diretamente da capacidade de contribuição do indivíduo. Assim, como considera Gaulejac (2007), esse processo mostra a gestão como uma “doença social”: ao em vez de se medir para se ter uma compreensão melhor da totalidade do fenômeno, o gestor compreende apenas aquilo que é mensurável, reprimindo ou rechaçando outras influências não parametrizadas.

Não por acaso, a Avaliação 360° se efetiva pela autoavaliação e pela avaliação do grupo em relação a cada profissional do quadro de magistério. Segundo a Resolução nº 68/2014 (SÃO PAULO, 2014b, art. 4º), essa avaliação de competências é “realizada mediante questionários de avaliação, a serem preenchidos, de forma individual e confidencial, pelos integrantes do processo educativo” (alunos; profissionais do quadro do magistério da escola; Supervisor de Ensino da unidade e Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico - responsável pela implementação do Programa nas escolas). A Figura 4 demonstra quem são os avaliadores de cada integrante do escola que adere ao modelo:

		Avaliados					
		Auto-avaliação	Professor	PCA	PCG	Vice-diretor	Diretor
Avaliadores	Alunos						
	Professores						
	PCA						
	PCG						
	Vice-diretor						
	Diretor						
	PCNP						
	Supervisor						

Tabela 6 – Matriz de avaliação das equipes escolares do Programa Ensino Integral.

Figura 4. Representação da Avaliação 360°

Fonte: Fonte: SÃO PAULO Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares: Caderno do Gestor. Material de apoio ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, 1ª ed., São Paulo: SP, 2014a, p. 20.

Observa-se que o professor é avaliado pelos alunos, pelos demais professores, pelos professores coordenadores de área, pelo professor coordenador geral, pelo vice-diretor e pelo diretor. Além disso, ele deve realizar sua auto-avaliação, “reflexiva”, a fim de favorecer aprofundadamente “a autoconsciência” em relação ao próprio desempenho. Esta serve ainda, para se considerar as lacunas de percepção quando se compara o autoavaliação com a avaliação dos demais profissionais (Avaliação 360°), processo necessário para mudança em busca de “desenvolvimento pessoal e profissional”, conforme interpreta a SEE, (SÃO PAULO, 2014a, p.20, *grifos nossos*), tendo em vista que o PEI estrutura-se em um novo modelo pedagógico - educação interdimansional, protagonismo juvenil, pedagogia da presença etc (SANTOS, 2017), que tem em sua base instrumentos e práticas de gestão balizados por estratégias de planejamento, avaliação e gerenciamento das ações da escola, a saber:

Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

Programa de Ação – documento a ser elaborado pelo Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

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;

Agendas Bimestrais - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão apontadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores (SÃO PAULO, 2013b).

Os instrumentos do Modelo de Gestão nos diferentes níveis da vida funcional do quadro de magistério em exercício no Programa, articulados ao Modelo Pedagógico promovem o percentual avaliativo, baseado pela matriz de nove quadrantes, que consta no Anexo II da Resolução SE nº 68/2014 (SÃO PAULO, 2014b), conforme mostra a Figura 5.

Anexo II
QUADRANTES DA AVALIAÇÃO FINAL

Avaliação das competências	3,1 a 4,0	Q3 Melhoria nos resultados	Q6 Melhoria nos resultados	Q9 Potencial além da função
	2,1 a 3,0	Q2 Melhoria nos resultados	Q5 Transformar potencial em desempenho	Q8 Melhoria nas competências
	1,0 a 2,0	Q1 Riscos na permanência do profissional	Q4 Riscos na permanência do profissional	Q7 Requer acompanhamento
		1,0 a 2,0	2,1 a 3,0	3,1 a 4,0
Avaliação do resultado				

Figura 5. Quadro da Matriz de 9 (nove) quadrantes

Fonte: Resolução SE nº 68/2014 (SÃO PAULO, 2014b), Anexo II.

Assim, a posição do docente nos quadrantes da matriz é utilizada como um orientador de seu aprimoramento no Programa, para garantir o funcionamento do modelo em sua plenitude, conforme os resultados das avaliações. Tais instrumentos mais uma vez remetem às discussões de Gaulejac (2007) sobre as ilusões quanto à matematização da atividade humana. A partir dos resultados alcançados nessas avaliações caberia ao professor readequar-se ao programa por meio de seu PIAF, sendo fundamental a compreensão de que o principal responsável pelo desenvolvimento do profissional seria ele próprio (SÃO PAULO, 2014a). Nesse sentido, segundo Santos (2017, p. 28), dentro dessa lógica:

(...) o educador precisa estar aberto para a (re)atribuição de atribuições, papéis e responsabilidades, incluindo as competências necessárias para atuar nesse modelo de escola, orientadas pelo planejamento e programação sistemática das atividades, com indicadores e metas determinadas pela articulação entre o modelo pedagógico e de gestão, respeitando-se as funções e estrutura organizacional propostas para o trabalho no Programa de Ensino Integral (PEI).

Por isso, segundo São Paulo (2014c, p. 17), “o profissional que não” corresponde “às expectativas” não pode “permanecer” e volta “a exercer as atribuições do ensino regular, na unidade de classificação de seu cargo ou função atividade”. Isso, na prática, implica para o docente a perda das vantagens funcionais referentes ao pertencimento ao quadro docente do PEI. Destarte, a partir do novo modelo de gestão escolar por desempenho profissional via parâmetros da SEE, nota-se a limitação do trabalho docente no Programa Ensino Integral, que, sob essa perspectiva, acaba contribuindo para a invasão dos modelos de gestão privada no serviço público (BELLUZZO; CARNEIRO, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora na aparência, o PEI tenha trazido condições de trabalho docente melhores que na maior parte das escolas da rede de ensino estadual, na essência, ele está fundado na desigualdade natural, isto é, numa sociedade radicalmente meritocrática. Nesse caso, o desejo de sucesso e reconhecimento pelo docente no programa traz em seu bojo uma racionalidade gestonária de “maximizar a utilidade” dos indivíduos por meio de instrumentos tecnocráticos, em que a “competição” é “considerada como um dado ‘natural’, do qual é preciso o indivíduo ‘adaptar-se bem’” (GAULEJEC, 2007, p. 73).

Por meio da calibragem, isto é, dos instrumentos de padronização do comportamento e das competências esperadas ao quadro de magistério atuante no novo modelo, busca-se uma racionalização objetiva, distanciada e lógica do processo avaliativo profissional, para que se mantenha uma suposta aparência de neutralidade dos resultados. Sob essa lógica, segundo Gaulejac (2007), tende-se a autorizar não mais a preocupação com a observação concreta da condição humana, mas, sim, evadir-se no universo abstrato das equações matemáticas. Assim, a normatização do funcionamento do referido modelo busca ligar os fenômenos sociais intrínsecos ao ato educacional à matematização do trabalho docente.

Desse modo, conforme Oliveira (2017, p. 123-124):

A bonificação de 75% recebida pelos professores, bem como os processos de formação baseadas em premissas preestabelecidas de cunho meritocrático, individualista e performático se constituem em mecanismos de sedução e consenso, enquanto a avaliação 360º que acontece semestralmente funciona como mecanismo de coerção no controle do comportamento, do perfil requerido de professor e de sua assiduidade.

Isso significa, como interpreta a autora, que, mais do que promover um processo de valorização do professor, o PEI traz estratégias de emulação que objetivam aumentar-lhe a produtividade. Tal fato revela que ainda está distante de existir uma gestão educacional que alie num único programa qualidade de ensino e valorização docente no Estado de São Paulo e que trate o professor como aliado do processo educacional e não como seu bode expiatório.

REFERÊNCIAS

- BELLUZZO, L. G.; CARNEIRO, R. Globalização e Integração Perversa. **Política Econômica em Foco**, n.1 - maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=128&tp=a>> Acesso em: 23 nov 2019.
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/330719/mod_resource/content/1/Gaulejac%202007%20Gest%C3%A3o%20como%20doen%C3%A7a%20social.pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.
- GRUND, Z. C. **Jornada de trabalho docente**: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo. 161p. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2019.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística de Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- OLIVEIRA, B. P. **O essencial é invisível aos olhos**: a emulação à escola produtivista e a sbsunção das múltiplas jornadas das professoras do Programa de Ensino Integral de São Paulo. 136p. Dissertação (mestrado em educação) Instituto de Biociências. UNESP. Rio Claro, 2017.
- RODRIGUES, C. A. Novo Modelo de Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo a lógica organizacional toyotista na educação pública. *In: II Seminário Nacional de Teoria Marxista: O capitalismo e suas crises*. Uberlândia, 10 a 12 de maio de 2016. p. 1- 12.
- SANTOS, C. G. B. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017, 135p. Extraído de: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20395/2/Concei%C3%A7%C3%A3o%20Garcia%20Bispo%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso: 04 out. 2019.
- SÃO PAULO. 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. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 02 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>> Acesso em: 04 nov. 2019.
- SÃO PAULO. Escola de tempo integral: Diretrizes do Programa de Ensino Integral. **Secretaria de Estado da Educação**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>> Acesso em: 01 jun 2019.
- SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.164, de 04 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. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 04 jan. 2012b. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>> Acesso em: 02 nov 2019.
- SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu 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. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 28 dez. 2012c. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>> Acesso em: 02 nov 2019.
- SÃO PAULO. Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 15 jul. 2013a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>> Acesso em: 02 nov. 2019.
- SÃO PAULO. Informações Gerais do Programa Ensino Integral. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2013b. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/344.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2019.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE 2014a.
- SÃO PAULO. Resolução SE nº 68, de 02 de outubro de 2014b. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2014b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=02/09/2019%2009:58:12> Acesso em: 23 nov. 2019.

SÃO PAULO. Escola de Tempo Integral: Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral. **Secretaria de Estado da Educação**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 2014c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2019.

SÃO PAULO. Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista umadas melhores do mundo. **Compromisso de São Paulo**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado e São Paulo, São Paulo, seg, 21 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>> Acesso em: 03 nov 2019.

VENCO, S. B.; MATTOS, R. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **RBP**, v. 35, p. 381-400, 2019. Extraído de: < <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/vol35n22019.95410/53889>> . Acesso em: 04 out. 2019.