

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

CONCEIÇÃO GARCIA BISPO DOS SANTOS

ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO  
DOCENTE NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DE  
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE  
FORMADORES

SÃO PAULO  
2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC/SP**

CONCEIÇÃO GARCIA BISPO DOS SANTOS

ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO  
DOCENTE NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DE  
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE DEVIDAMENTE CITADA A FONTE.

### CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos.

ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/ Conceição Garcia Bispo dos Santos. São Paulo. 2017. 135f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Clarilza Prado de Sousa

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

1. Programa de Ensino Integral (PEI); 2. Gestão de Desempenho Docente; 3. Avaliação 360°.

Banca Examinadora

---

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, em primeiro lugar, pela fé e coragem de todos os dias;

A minha família, pelo incentivo, apoio e paciência;

À professora Dra. Clarilza Prado de Sousa, minha orientadora, que se interessou e acreditou na minha proposta de pesquisa, auxiliando-me com suas orientações durante todo o processo de desenvolvimento do estudo.

## RESUMO

SANTOS, C.G.B dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto.** 2017.135 f. Dissertação de Mestrado – Formação de formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente estudo tem como objetivo investigar como a Avaliação 360° é compreendida pelos diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) do município de São José do Rio Preto, no sentido de verificar se ela atende aos objetivos da Secretaria Estadual da Educação (SEE). Para tanto, deve verificar como ela se realiza nas unidades escolares pesquisadas; analisar seus aspectos positivos e negativos, identificados pelos diretores, e contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo docente, a partir das sugestões levantadas na pesquisa, sendo esses seus objetivos específicos. A Avaliação 360° é parte integrante da Gestão de Desempenho Docente, disponibilizada semestralmente pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) para as unidades escolares pertencentes ao Programa de Ensino Integral (PEI), e seus resultados devem servir para a qualificação da prática docente e melhora dos índices de aprendizagem, além de possível cessação de designação das funções exercidas no Programa. A pesquisa se desenvolveu em quatro escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) do município de São José do Rio Preto e teve uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aos diretores dessas escolas. Com isso, espera-se coletar e analisar as informações referentes às experiências vivenciadas pelos diretores, para verificar a efetividade da Avaliação 360° e investigar quais as dificuldades encontradas para que ela atinja seus verdadeiros propósitos de aprimoramento profissional e construção de uma atuação docente de qualidade, desdobrada em melhores resultados de aprendizagem.

**Palavras chave:** Programa de Ensino Integral (PEI). Gestão de Desempenho Docente. Avaliação 360°.

## ABSTRACT

SANTOS, C.G.B dos. **Analysis of the process of Teachers Performance Assessment in schools of the Integral Education Program (PEI) of São José do Rio Preto.** 2017. 135f. Thesis (Master) - Forming of formers, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

The purpose of this study is to investigate the 360° Assessment to know how it is understood by the principals of the schools of the Integral Education Program (PEI) of the city of São José do Rio Preto, in order to verify if it meets the objectives of the State Secretary of Education (SEE). To do that, it must verify how it is performed in the researched school units; analyze their positive and negative aspects identified by the principals, and contribute to the improvement of the teachers evaluation process, based on the suggestions identified in the research and these are their specific objectives. The 360° Assessment is an integral part of the Teachers Performance Assessment, made available biannually by the State Secretary of Education (ESS) for the school units belonging to the Integral Education Program (PEI), and its results should serve to qualify the teaching practice and the results of learning, in addition to the possible termination of assignment of the functions performed in the Program. The research was developed in four schools of the Integral Education Program (PEI) of the municipality of São José do Rio Preto and had a qualitative approach. Data collection was done through semi-structured interviews with the principals of these schools. It is expected to collect and analyze the information regarding the experiences lived by the principals, to verify the effectiveness of the 360° Assessment and to investigate the difficulties encountered in order for it to achieve its real purposes of professional improvement and construction of a teaching performance of quality, reflected in better learning outcomes.

**Key words:** Integral Education Program (PEI). Teachers Performance Assessment. 360° Assessment.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio.....	25
Figura 2 – Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais.....	26
Figura 3 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....	26
Figura 4-Estrutura organizacional das Escolas do Programa de Ensino Integral (PEI)..	29
Figura 5-Mapa de Competências do Programa de Ensino Integral (PEI) e premissas....	33
Figura 6 – Etapas do Processo de Avaliação de Desempenho.....	37
Figura 7 – Pontuação do resultado da atuação profissional.....	38

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro orientador da pesquisa.....	69
Quadro 2 – Categorização das escolas de pesquisa.....	72
Quadro 3 – Categorização dos sujeitos de pesquisa.....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1. Da formação, trajetória profissional e acadêmica.....	12
2. Problematizando .....	15
3. Justificativa .....	17
4. Objetivos gerais .....	20
5. Objetivos específicos .....	20
<b>CAPÍTULO I – O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)</b> .....	21
1. Conhecendo o cenário.....	21
1.1. Perfil profissional proposto.....	29
1.2. A gestão de Desempenho Docente .....	32
1.2.1. A avaliação de Desempenho Docente.....	35
<b>CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	40
1. O que dizem as pesquisas .....	40
2. Aprofundamento teórico .....	45
2.1. Avaliação e qualidade .....	46
2.2. A avaliação de Desempenho Docente.....	48
2.3. A avaliação 360° .....	61
<b>CAPÍTULO III – MÉTODO</b> .....	64
1. Diretrizes gerais .....	64
2. Coleta de dados .....	68
2.1. Perfil das escolas.....	72
2.2. Caracterização dos sujeitos .....	73
3. Análise dos dados .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	80
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	83

<b>APÊNDICES</b> .....	92
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
Apêndice B – Roteiro de entrevista dos diretores – Parte 1 .....	94
Apêndice C – Roteiro de entrevista dos diretores – Parte 2 .....	95
Apêndice D – Matriz de questões para as entrevistas .....	96
Apêndice E – Transcrição das gravações das entrevistas .....	98
Apêndice F – Quadro síntese das falas das entrevistas.....	120

## INTRODUÇÃO

Antes de explicar os motivos da realização dessa pesquisa, é importante explicitar que o objeto desse estudo deve ser compreendido no contexto de minha formação como educadora e, nesse sentido, as análises e discussões propostas se encontram embasadas pelos fundamentos teóricos de tal formação e pela construção de minha subjetividade profissional.

### 1. Da formação, trajetória profissional e acadêmica

*No decorrer dos 28 anos de atividades profissionais na área educacional, minha trajetória esteve ligada à rede estadual paulista de ensino, começando como professora na cidade de São Paulo, no “Ensino Supletivo”, hoje denominado “Educação de Jovens e Adultos”.*

*Com 20 anos de idade na ocasião, buscava como referência o modelo de professor que tive enquanto aluna. Naquele período, contava com a inexperiência da profissão e a imaturidade da idade, mas sentia-me motivada para as oportunidades de aprendizagens que me foram surgindo no decorrer do tempo.*

*Na época vivenciei grandes mudanças na rede estadual de ensino, uma delas a implantação do Ciclo Básico I, que trouxe uma política de alfabetização coerente com a realidade educacional do País daquele momento. Com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino, houve a transformação da progressão continuada dos alunos das primeiras para as segundas séries do Ensino Fundamental.*

*Por ironia do destino, hoje tenho como orientadora desse trabalho a professora Doutora Clarilza Prado de Sousa, que gerenciou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão responsável pela implantação do Ciclo Básico na rede oficial de ensino e que, generosamente, ajudou-me a encontrar caminhos imprescindíveis para a realização dessa pesquisa.*

*Na continuidade de minha trajetória como educadora, relembro ter participado de muitos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP). Essa formação auxiliou a minha atuação, bem como a construção de minha identidade profissional.*

*O fato de ter iniciado minha carreira em um período de grandes mudanças na área educacional me proporcionou um início profissional muito positivo, pois a*

*Secretaria Estadual da Educação (SEE) investia na formação dos professores com estudos voltados às concepções de alfabetização na perspectiva construtivista.*

*Ingressei no cargo de Professora de Educação Básica I em 1994, junto à rede estadual, e permaneci como alfabetizadora por sete anos. No ano de 1996, na cidade de Olímpia, interior de São Paulo, exerci a função de Coordenadora Pedagógica, primeiramente na rede estadual, como efetiva do Estado, e depois na rede municipal.*

*Naquele período, a educação também passava por uma mudança significativa: a municipalização do ensino fundamental, amparado pelo FUNDEF<sup>1</sup>. Para nós, professores, foi um momento de incertezas, pois ficamos adidos (“agregados”) na rede municipal de ensino, com anuência do Estado, sendo nossos cargos da rede estadual removidos para outras unidades escolares.*

*A insegurança gerada por tal situação fez com que eu entendesse que nada seria permanente na minha carreira e, portanto, que havia a necessidade de me aprimorar na profissão, a fim de me adaptar a essa instabilidade.*

*Comecei com o curso de Psicopedagogia, no ano de 2000, com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem dos alunos, já que minha experiência era marcada apenas pela alfabetização, até aquele momento, e, então, decidi me aprofundar no tema da Avaliação, por considerar relevantes os impactos dos processos de avaliação sobre o aprendizado.*

*No ano de 2002, ingressei no cargo de diretora de escola na rede estadual de ensino paulista e iniciei mais uma formação, tendo em vista minha inexperiência diante da amplitude de atribuições e competências necessárias a esse cargo.*

*Iniciei, então, o curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Organizações Educacionais, oferecido pela UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Araraquara. Esse curso teve grande importância para mim, pois possibilitou a conquista de bases para a formação e qualificação para o cargo e, além disso, uma visão mais ampla da instituição de ensino, principalmente em relação à administração e às políticas educacionais.*

*O tema do trabalho de conclusão desse curso, “Análise do modelo educacional da Unidade da Febem/SP (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor)<sup>2</sup> de São*

---

<sup>1</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14 de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424 de dezembro do mesmo ano.

<sup>2</sup> Atualmente Fundação CASA/SP - Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente.

*José do Rio Preto”, permitiu ampliar o meu conhecimento sobre as condições históricas relativas ao sistema educacional vigente, já que atuava em uma escola vinculadora dessa Fundação, que recebia os jovens após o cumprimento das medidas socioeducativas.*

*Foi um período de grande crescimento intelectual e de grande produção profissional, pois, de acordo com os estudos de Salomão (2011), de 2000-2006, a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo intensificou investimentos na formação continuada da gestão escolar. Como exemplo, cito cursos como o Circuito Gestão<sup>3</sup>, o Progestão<sup>4</sup> e a especialização em Gestão Educacional para Gestores do Sistema Público, pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).*

*Esse último, um curso semipresencial, permitiu saber mais sobre a inserção do adolescente no mercado de trabalho, na cidade de São José do Rio Preto. A análise realizada consistiu na crítica à inserção de adolescentes no mercado de trabalho local, principalmente no que se referia à contratação de jovens por empresas, mediado por Organizações Não Governamentais (ONGs) e pelo apoio de políticas públicas educacionais na Educação Básica para o primeiro emprego.*

*Esse trabalho me proporcionou uma reflexão sobre as políticas educacionais daquele momento e o conhecimento de novos fundamentos teóricos, que vieram enriquecer ainda mais a minha formação.*

*Assim, ao lado da necessidade de aperfeiçoamento profissional e das minhas inquietações em relação ao sistema educacional, minha contínua vontade de aprender fez com que eu realizasse outros cursos de especialização, como a Formação Continuada de Gestores, em 2010, e o MBA em Gestão Escolar, em 2012.*

*Hoje, depois desses estudos, concluo que ser um gestor implica em lidar com situações imprevistas e conflitantes. Temos uma sobrecarga de afazeres, de assuntos burocráticos, nem sempre previsíveis, e os conflitos fazem parte do nosso cotidiano. Isso faz com que fiquemos “apagando incêndios” e, para não correremos o risco de gerir uma escola de forma desarticulada e improvisada, faz-se necessário o constante desenvolvimento profissional.*

---

3 O Programa de Formação Continuada de Gestores - Circuito Gestão - foi criado em junho de 2000, a partir de um projeto do Centro de Capacitação de Gestores, implantado pela SEE/SP na gestão da secretária Profa. Rose Neubauer.

4 Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - curso de formação continuada e em serviço, na modalidade à distância, para gestores escolares da rede pública de ensino. Uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

*Dessa forma, torna-se necessário um referencial teórico-metodológico consistente, para o exercício de uma liderança clara e competente e o entendimento de nossa atuação, com vistas à construção de nossa identidade profissional.*

*No ano de 2014 me deparei com um novo desafio. Assumi a função de diretora de escola pertencente ao Programa de Ensino Integral (PEI), em São José do Rio Preto, e essa experiência me remeteu a questionamentos diversos a respeito do cotidiano desse contexto escolar, cujo modelo pedagógico e de gestão se apresenta como diferenciado.*

*O diretor deve, nesse caso, entre suas atribuições, lidar com a gestão de desempenho de seus professores e compreender as necessidades de formação dos profissionais docentes da sua escola. Para isso, necessita, também, ter a capacidade de se desenvolver e, portanto, contribuir para o desenvolvimento de sua equipe escolar.*

*Diante disso, fui impulsionada a procurar o mestrado profissional, a fim de compreender minha nova atuação e as bases teóricas necessárias para o meu desenvolvimento profissional. Vi-me, então, pressionada a aperfeiçoar minha prática, pois os 14 anos de experiência como diretora de escola não foram suficientes para suprir as minhas necessidades profissionais para esse novo contexto escolar do Programa de Ensino Integral (PEI).*

*Assim, em 2015 cheguei ao mestrado, que tem me proporcionado, além de um novo olhar sobre o meu papel profissional, reflexões sobre a minha prática e a possibilidade de análise crítica das políticas públicas relacionadas ao sistema educacional atual.*

## **2. Problematizando**

O Programa de Ensino Integral (PEI) se constitui em um modelo educacional com características diferenciadas de gestão escolar, com instrumentos específicos de acompanhamento e organização das atribuições e rotinas escolares, de forma a alcançar os objetivos, metas e resultados previstos no Plano de Ação da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE-SP).

Considerando que tais objetivos e metas se relacionam diretamente ao desafio de ofertar um ensino público de melhor qualidade, o referido Programa oferece condições de implementação das ações pedagógicas, de modo a que elas cumpram “sua função social de garantir o desenvolvimento pleno dos alunos, em termos das competências,

das habilidades e dos valores necessários ao convívio social, ao exercício pleno da cidadania e à inserção no mundo produtivo” (SÃO PAULO, 2014, p.5).

Assim, a atuação dos educadores é amparada por ações de formação contínua, durante o ano letivo, com vistas ao aperfeiçoamento profissional, de maneira a revelar a eficácia das práticas educativas, no contexto escolar.

Nesse sentido, aliada ao desafio de ofertar uma educação de qualidade, apresenta-se a necessidade de estabelecer limites e potencialidades de atuação dos profissionais, o que se legitima, nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), pela existência de um modelo de Gestão de Desempenho, instrumentalizado pela chamada Avaliação 360°.

A Avaliação 360°, muito utilizada na área empresarial, propõe “identificar as competências e os resultados esperados não observados, para que sejam planejadas e promovidas ações de desenvolvimento profissional [...]” (SÃO PAULO, 2014, p.5).

Nesse caso, os profissionais docentes são avaliados por alunos, gestores e pares para, a partir dos resultados encontrados, refletir sobre sua atuação, considerando-se o perfil de atuação esperado nessa modalidade de ensino, bem como a necessidade de fortalecimento da prática educativa.

Assim, a Avaliação 360°, como parte integrante da Avaliação de Desempenho Docente, é um instrumento disponibilizado semestralmente pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), e seus resultados tentam refletir uma visão da atuação de cada profissional, nos diferentes segmentos da unidade escolar, com vistas à realização de processos formativos individuais.

O processo da Avaliação 360° ocorre de forma sistematizada, por meio de acesso individual (login e senha) a uma plataforma do Sistema de Avaliação na Secretaria Escolar Digital (SED), que disponibiliza os questionários a serem respondidos, formulados para expressar a frequência do comportamento esperado do profissional (sempre, quase sempre, às vezes ou raramente/nunca).

A plataforma prevê o acesso de todos, inclusive alunos, para realizarem as avaliações dos educadores. Após a finalização do preenchimento dos questionários no referido sistema, a direção da escola tem acesso aos resultados e à pontuação obtida por todos os profissionais avaliados, o que lhe confere a responsabilidade de “garantir as condições necessárias para a condução da avaliação em sua unidade [...]” (SÃO PAULO, 2014, p.20).

Assim,

Para que todo o processo de avaliação de competências ocorra de modo pleno, o Diretor da escola acompanha as condições técnicas do Sistema para garantir que todas as informações necessárias estejam contempladas e devidamente associadas à escola, aos profissionais e às respectivas turmas (SÃO PAULO, 2014, p.20).

Isso posto, verifica-se que o instrumento da Avaliação 360° como forma de gestão de desempenho docente apresenta pressupostos metodológicos pré-estabelecidos, além de características e formas específicas de planejamento e execução, determinadas pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) e formatadas para o Programa de Ensino Integral (PEI), considerando a nova configuração e estrutura de atuação de seus profissionais.

Porém, o fato é que, por ser uma avaliação instituída pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), e ter o diretor de escola como o principal responsável pela sua realização na unidade escolar, a Avaliação 360° acaba por representar um grande desafio profissional, especialmente para essa função – diretor -, e suscita questões quanto à efetividade de seus objetivos de reflexão e formação e, em alguns casos, de cessação da designação.

Tais questões remetem à ideia de que, por seu caráter institucional, já que pensada e formulada pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), distante do contexto escolar a que se refere, será que sua realização não se daria mais como um cumprimento protocolar, parte de uma rotina burocrática e administrativa, consumidora de tempo e de esforços dispensáveis, do que como um instrumento de reflexão e formação docente?

Assim, é nessa perspectiva que se insere o problema da pesquisa ora apresentada: a Avaliação 360°, como está posta, consegue alcançar seus objetivos de levar o profissional à reflexão sobre sua atuação, com vistas a qualificá-la, ou prossegue tão somente como uma obrigatoriedade oficial, vinculada às demandas da Secretaria Estadual da Educação (SEE) para com o Programa de Ensino Integral (PEI)?

### **3. Justificativa**

Conforme já dito anteriormente, entre as funções inerentes ao cargo de um diretor de escola do Programa de Ensino Integral (PEI), está a implementação da

Avaliação 360° como uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino e, por conseguinte, na obtenção de melhores resultados de aprendizagem dos alunos.

Assim, cabe ao diretor a orientação e a conscientização da comunidade escolar sobre os objetivos reais dessa Avaliação, sua importância para a qualidade do ensino oferecido na escola e para a formação continuada do professor, pois essa compreensão está diretamente ligada ao investimento que deve ser empreendido, pela direção escolar, quanto à formação continuada da equipe e sua própria formação.

Porém, para desempenhar essa função, o diretor necessita ter uma visão sólida dos comportamentos e do desempenho dos profissionais da escola, que lhe proporcione clareza do que se espera em cada função, para que possa viabilizar ações de aprimoramento, voltadas aos comportamentos que precisam de maior investimento, com vistas à implementação de uma prática educativa mais eficiente.

Importa notar que a Avaliação 360° é aplicada desde a implantação do Programa de Ensino Integral (PEI), possui uma legislação específica, que garante a legalidade do processo e, como algo novo na rede estadual de ensino, possibilita profissionais e alunos cada vez mais bem preparados.

O fato é que, a despeito dessa possibilidade, após a devolutiva dos resultados aos profissionais, o que se observa é que há poucas modificações na atuação cotidiana. Tal afirmação considera que ainda se verifica, no desenvolvimento das aulas, um ensino pautado por concepções tradicionais, baseado na memorização de conteúdos, e marcado por um monólogo sucessivo, apesar da metodologia diferenciada proposta pelo Currículo Oficial da Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Além disso, as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) receberam investimentos financeiros de infraestrutura, instalações, recursos tecnológicos, materiais didáticos diversificados, acervo literário, mas ainda evidenciam dificuldades para inovar e motivar os alunos para aprendizagens efetivas, o que legitima a existência de um processo avaliativo de desempenho docente, com vistas a subsidiar o aprimoramento dos profissionais e, por conseguinte, as ações pedagógicas.

No entanto, apesar dos resultados da Avaliação 360° serem de conhecimento individual, ao terem acesso a eles, os educadores os divulgam, para fazer comparações entre os pares, gerando um *ranking* “imaginário” entre os avaliados, situação que interfere nas relações interpessoais e, além disso, torna difícil a credibilidade do processo entre a equipe escolar.

Em verdade, o que acontece é que, para os sujeitos avaliados, se os resultados são positivos (pontuação alta), não há indicativos de aprimoramento necessário. Por outro lado, se são negativos (pontuação baixa), acreditam refletir uma avaliação equivocada, por não evidenciar o trabalho real desempenhado em sala de aula, já que voltada exclusivamente aos princípios e premissas do Programa de Ensino Integral (PEI).

Assim, com uma supervalorização aparente dos dados obtidos, tanto para o aspecto positivo como para o negativo, o peso da pontuação passa a ter um significado maior em relação à reflexão sobre a prática docente, enfraquecendo o objetivo principal da utilização do instrumento da Avaliação 360° como gestão de desempenho dos professores.

Nesse sentido, questiona-se: i) como a Avaliação 360° acontece nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI)?; ii) qual é o olhar dos diretores sobre a Avaliação 360° nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI)? e iii) quais decisões os diretores têm tomado a partir dos resultados encontrados?

Tais questionamentos refletem a concepção de Vianna (2005) sobre avaliação: a “avaliação possui objetivos amplos, muitas vezes de grande abstração, e nem sempre mensuráveis, quantificáveis e até mesmo nem sempre observáveis de imediato” (VIANNA, 2005, p. 44).

Além disso, de acordo com Fernandes (2012), o principal desafio para a avaliação é contribuir para melhorar a vida das pessoas, tendo como ponto de partida a aceitação e o reconhecimento da diversidade de perspectivas e de abordagens e, nesse sentido, aumenta a responsabilidade dos diretores para com a orientação e organização do processo avaliativo de sua unidade escolar.

Desse modo, justifica-se considerar as percepções dos diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) no município de São José do Rio Preto sobre o processo avaliativo que envolve a Avaliação 360°, tendo em vista o fato de que, além de precisarem atender ao que está posto pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), acabam tendo que lidar com os desdobramentos da referida Avaliação no contexto escolar.

Sendo assim, espera-se coletar e analisar as informações referentes às experiências vivenciadas por aqueles diretores, para verificar a efetividade da Avaliação 360°, e investigar quais as dificuldades encontradas para que ela atinja seus verdadeiros

propósitos de aprimoramento profissional e construção de uma atuação docente de qualidade, desdobrada em melhores resultados de aprendizagem.

Mais ainda, uma pesquisa dessa natureza poderá contribuir para o alcance dos objetivos traçados pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), no que se refere à Avaliação de Desempenho Docente e seu instrumento maior, a Avaliação 360°, e trazer elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente.

#### **4. Objetivo Geral**

Nesses termos, o objetivo geral do trabalho pode ser assim descrito:

✓ Investigar como a Avaliação 360° é compreendida pelos diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) do município de São José do Rio Preto, no sentido de atender aos objetivos da Secretaria Estadual da Educação (SEE).

#### **5. Objetivos Específicos**

São objetivos específicos dessa pesquisa:

- ✓ Verificar como é realizada a Avaliação 360° nas unidades escolares pesquisadas;
- ✓ Analisar os aspectos positivos e negativos da Avaliação 360°, identificados pelos gestores diretores;
- ✓ Contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo docente, a partir das sugestões identificadas na pesquisa com os gestores diretores sobre a Avaliação 360°.

## **CAPÍTULO I - O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL**

### **1. Conhecendo o cenário**

A Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), com a justificativa de alcançar a melhoria da qualidade no ensino e o avanço na aprendizagem dos alunos, implantou, em 2012, o Programa de Ensino Integral (PEI), regulamentado pela Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.

Fundamentado pela “Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96”, Artigo 2º, o Programa prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, como estratégia para democratizar as oportunidades de aprendizagem e “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” (SÃO PAULO, 2012, p.9).

A preocupação da Secretaria Estadual da Educação (SEE) com uma educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais vem desde 2011, quando instituiu o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, pelo Decreto nº 57.571, cujo pilar de expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral deu origem ao Programa de Ensino Integral (PEI) e determinou o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)<sup>5</sup> aos integrantes do Quadro do Magistério.

Nos dois primeiros anos de implantação do Programa de Ensino Integral (PEI), a Secretaria Estadual da Educação (SEE) teve o apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada, sem fins lucrativos que, preocupada com a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, apoiou o projeto piloto em 16 escolas de Ensino Médio da rede estadual paulista.

Importa notar que a referência para a implantação do novo Programa de Ensino no Estado de São Paulo foi o Ginásio Pernambucano<sup>6</sup>, que atuava nessa modalidade de educação desde 2004, e também contou com o apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

---

<sup>5</sup> Regime caracterizado pela prestação de 40 horas semanais, em período integral, para atender às especificidades exigidas para a atuação em escolas do Programa de Ensino Integral (PEI).

<sup>6</sup> Instituição de ensino mais antiga do país, pioneira na implantação do Ensino Integral em 2004.

De 2012 até os dias atuais são 257 unidades escolares estaduais atuando nesse modelo de ensino, o equivalente a 4,6% das escolas do Estado de São Paulo, em uma rede que abrange 5.638 escolas estaduais, segundo o Censo Escolar<sup>7</sup> de 2014.

No ano seguinte ao da implantação, em 2013, o Programa de Ensino Integral (PEI) foi expandido para os anos finais do Ensino Fundamental e, em 2014, para os anos iniciais, atendendo, portanto, a todos os níveis de escolaridade: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. As escolas que atendem a dois níveis em um mesmo espaço escolar (Fundamental e Médio) são denominadas “escolas híbridas”.

Segundo Barbosa (2016), a meta do Governo do Estado de São Paulo é ampliar para 1000 o número de escolas participantes do Programa de Ensino Integral (PEI) até o ano de 2018.

O modelo de escola que atende ao referido Programa está centrado no trabalho com o Projeto de Vida dos alunos, como estratégia para alcançar a excelência acadêmica, na medida em que a aprendizagem passa a ter sentido e, portanto, ressignifica o papel da escola na formação do estudante, tomando como base as suas escolhas futuras.

Desse modo, para atender a essa demanda escolar, pensou-se também em um novo profissional: alguém que entendesse o aluno como protagonista no desenvolvimento do seu projeto de vida e, também, de sua formação.

Com isso, o investimento no aumento do tempo de permanência dos profissionais dentro das unidades escolares pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), já citado anteriormente, visou a que os docentes, trabalhando integralmente em uma única escola, pudessem atender plenamente às expectativas e necessidades dos alunos, considerando a essência formativa dessa modalidade de educação.

De acordo com a Secretaria Estadual da Educação (SEE), o Programa de Ensino Integral (PEI) se fundamenta em princípios educativos e premissas específicas, que orientam as ações da escola, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno, considerando a missão determinada para a educação pública do Estado de São Paulo:

---

<sup>7</sup> O censo escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico da educação brasileira.

Formar jovens primando pela excelência acadêmica, com o apoio de seus projetos de vida, e contribuir para a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (SÃO PAULO, 2012, p. 09).

Dessa forma, os princípios educativos abaixo relacionados fundamentam a existência do referido Programa e se desdobram no cotidiano escolar, a partir de premissas que possibilitam inovações no modelo pedagógico e de gestão dos fins e meios escolares:

[...] são implementadas mudanças no interior das escolas para que, no espaço da própria escola, alunos, professores e a equipe escolar possam conviver em tempo integral, segundo um itinerário formativo que assegure ‘formação integral’ aos estudantes (SÃO PAULO, 2014, p.11).

Assim, sob o aspecto dos fundamentos filosóficos e educacionais, os princípios fundantes do Programa de Ensino Integral (PEI) são:

✓ Educação Interdimensional: compreende a necessidade de formação por meio da integração das diferentes dimensões constitutivas do ser humano. Fundamentado por Costa (2008), esse princípio apresenta o equilíbrio entre as dimensões cognitiva, afetiva, do corpo e espiritual, como o caminho para a valorização de aspectos relacionados à convivência, sociabilidade, criatividade, subjetividade, afetividade, entre outros;

✓ Os Quatro Pilares da Educação: referendam a aprendizagem por competências determinada pelo Currículo do Estado de São Paulo, por se pautarem nos pilares do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser” (DELLORS, 2010) e estarem associados ao desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse sentido, determinam “um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido pelos outros, aprender a diversidade, situar-se e pertencer” (SÃO PAULO, 2012 p. 11);

✓ Protagonismo Juvenil: pode ser considerado o princípio primordial para o Programa de Ensino Integral (PEI), pois, além de princípio, estrutura-se como premissa e metodologia do Modelo Pedagógico proposto.

Consiste na concepção de adolescentes como fontes de iniciativa, liberdade e compromisso e, para tanto, a escola deve promover condições para o envolvimento dos

alunos em atividades direcionadas à solução de problemas reais, de apoio ao sucesso coletivo, com práticas eficazes de ensino, para o aluno exercer sua autonomia de forma democrática.

De forma geral, “o Protagonismo Juvenil apoia as práticas e vivências experienciadas pelos adolescentes e jovens, que podem contribuir com resultados positivos para o sucesso de toda a equipe escolar, da família e da comunidade” (SÃO PAULO, 2014, p. 25);

✓ Pedagogia da Presença: consiste na “presença afirmativa” dos profissionais da escola na vida dos alunos, de forma intencional e deliberada, não se restringindo somente à presença física. Estabelece uma atuação profissional que torne o estudante “presente” e confiante, a partir da compreensão e receptividade em auxiliá-lo de forma construtiva, exercendo uma influência positiva no seu aprendizado e autonomia.

Dessa forma, fundamentado nos princípios citados, o Programa de Ensino Integral (PEI) possibilita a construção de um cotidiano escolar de excelência acadêmica, que “corresponde ao sucesso da aprendizagem, com estudantes mais aptos a transitar pelo mundo, atuando como protagonistas do seu desenvolvimento pessoal [...]” (SÃO PAULO, 2014, p.13).

Para além dos princípios, há outras características que diferenciam o modelo de ensino proposto pelo referido Programa: jornada integral para os alunos (nove horas diárias); um currículo integrado e matriz curricular diversificada, além do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) aos profissionais em exercício, abrangendo uma jornada de 40 horas semanais em uma única unidade escolar, como já citado anteriormente, contando, para tanto, com uma gratificação de 75% em seus proventos.

Importa notar que o tempo estendido para alunos e professores se justifica pela excelência da formação pretendida, organizada nas matrizes curriculares que contemplam “conhecimentos, habilidades e valores dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprias”, conforme parágrafo único do Artigo 1º da Resolução SE nº 49/2013.

As matrizes curriculares comprometidas com o processo de formação descrito acima estão especificadas na Resolução SE nº 52/2014, artigo 5º, que ampara a organização e o funcionamento peculiares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral (PEI), a saber:

A organização curricular (...), fundamentar-se-á:

I - nos anos iniciais do Ensino Fundamental: na cultura, na ciência e nas habilidades sócio-emocionais, contemplando as diferentes linguagens artísticas, bem como a cultura do movimento, o multiletramento, a integração escola-comunidade e a tecnologia;

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando o protagonismo juvenil, a orientação educacional e a preparação acadêmica, com vistas à continuidade de estudos e/ou ao mundo do trabalho e à vida cidadã (SÃO PAULO, 2014, art.5º).

Como demonstração, seguem abaixo as matrizes curriculares do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais; Ensino Fundamental II – Anos Finais e Ensino Médio.

**Figura 1: Matriz Curricular do Ensino Médio**

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.						
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	série	série	série	Carga horária	
	COMPONENTES/					
	CURRICULARES	AULAS	AULAS	AULAS	AULAS	
	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
	Arte	2	2	2	240	
	Educação Física	2	2	2	240	
	Matemática	5	5	6	640	
	Química	2	3	2	280	
	Física	3	2	2	280	
	Biologia	2	2	3	280	
	História	2	2	2	240	
	Geografia	2	2	2	240	
	Filosofia	2	2	2	240	
	Sociologia	2	2	2	240	
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>31</b>	<b>3.560</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
<b>Total da Parte Diversificada</b>		<b>14</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>1.600</b>	
<b>Total Geral</b>		<b>43</b>	<b>43</b>	<b>43</b>	<b>5.160</b>	

Fonte: Resolução SE nº 52, de 2-10-2014

**Figura 2: Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais**

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária	
		6º	7º	8º	9º		
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS		
	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
	Arte	2	2	2	2	320	
	Educação Física	2	2	2	2	320	
	Matemática	6	6	6	5	920	
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640	
	História	4	4	4	4	640	
	Geografia	4	4	4	4	640	
	Ensino Religioso *	0	0	0	1	40	
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>4.480</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	2	320	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
		Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida: valores para a vida cidadã	2	2	2	2	320
<b>Total da Parte Diversificada</b>		<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>1.760</b>	
<b>Total Geral</b>		<b>39</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>39</b>	<b>6.240</b>	

Fonte: Resolução SE nº 52, de 2-10-2014

**Figura 3: Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Iniciais**

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012						
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		1º	2º	3º	4º	5º
		Nº DE AULAS				
	Língua Portuguesa	10	10	10	10	10
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	8	8	8	8	8
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
	<b>TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	3	3	3	3
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
	Educação Emocional	1	1	1	1	1
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Práticas Experimentais	2	2	2	2	2
	Assembleia	1	1	1	1	1
<b>Total da Parte Diversificada</b>		<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>13</b>
<b>Total Geral</b>		<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>	<b>38</b>

Fonte: Resolução SE nº 52, de 2-10-2014

Ao lado da grade curricular específica, apresentada acima, as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) possuem uma infraestrutura que visa a atender às necessidades pedagógicas inerentes ao modelo, representada por espaços diferenciados para aprendizado, como salas de aula temáticas, sala de leitura, laboratórios de Ciências e de Informática, inovações em tecnologia educacional (lousas digitais em todas as salas de aula, *notebooks* para os professores e *netbooks* para os alunos com acesso à internet).

Assim, com esse cenário, torna-se necessário que o profissional, no exercício de sua função, tenha condições de atender às especificidades do programa, e, portanto, justifica-se a designação dos educadores, a partir de processo seletivo, mesmo que já sejam efetivos da rede pública estadual. Nesse caso, todas as funções são exercidas em regime de designação, ficando o cargo do educador na sua escola de origem.

Nesse sentido, após ser aprovado em processo de credenciamento pela Diretoria Regional de Ensino, que utiliza o método de avaliação por competências, para buscar evidências do comportamento esperado para atuar no Programa de Ensino Integral (PEI), o profissional é designado, de acordo com as necessidades das escolas, e assume um o desafio à atuação docente.

Tal desafio está ligado à necessidade de adaptação e flexibilidade ao desenvolver o trabalho, considerando-se o direcionamento da matriz curricular e os aspectos da infraestrutura como referência para o desenvolvimento de um modelo pedagógico norteado pela excelência acadêmica.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os docentes ultrapassem a sua especialidade, os “muros” da sala de aula e coloquem em prática, sobretudo, a sua capacidade criativa, para atender às disciplinas da Parte Diversificada (Orientação de Estudos, Mundo do Trabalho, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica, Eletivas e Práticas de Ciências), pensadas desde a matriz para apoiar os estudantes na construção do seu conhecimento e fortalecimento de seu Projeto de Vida.

Com isso, o Programa de Ensino Integral (PEI) se estrutura como um modelo pedagógico, com objetivo pré-estabelecido de ofertar um ensino de qualidade e, para tanto, exige o apoio de um modelo de gestão específico, que oriente e organize as informações pedagógicas e a tomada de decisões, de forma a apoiar o trabalho dos profissionais e tornar a escola o mais eficaz possível.

Nesse aspecto, torna-se necessária a adoção de instrumentos e práticas de gestão direcionadas para esse fim, que se estabeleçam como ferramentas de planejamento,

gerenciamento e avaliação das atividades desenvolvidas na escola. Tais ferramentas se configuram como sendo:

- ✓ Plano de Ação para as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), definido pela Secretaria Estadual da Educação (SEE);
- ✓ Plano de Ação das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), elaborado pelas unidades escolares;
- ✓ Programa de Ação dos educadores;
- ✓ Guias de Aprendizagem das disciplinas da Base Nacional Comum e Ementas das disciplinas, práticas e vivências da Parte Diversificada do Currículo;
- ✓ Agenda Bimestral da Secretaria Estadual da Educação (SEE), estipulada pela própria Secretaria;
- ✓ Agenda da Escola, elaborada pelas unidades escolares.

Dessa maneira, com pressupostos teóricos e metodológicos no nível pedagógico e no de gestão, as atribuições do quadro de profissionais que atuam na escola acabam por se transformar, pois, além das demandas inerentes ao cargo, acrescentam-se as atividades relacionadas ao novo modelo.

Assim sendo, o educador precisa estar aberto para a (re)definição 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).

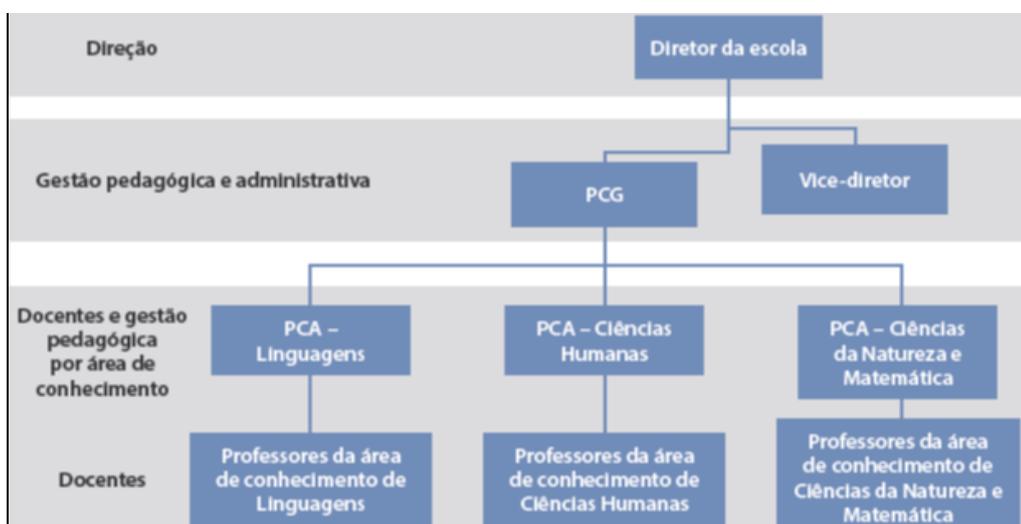
Isso posto, entende-se o papel fundamental que o diretor de escola assume nessa modalidade de ensino, haja vista a necessidade premente de acompanhamento do desempenho efetivo das atribuições dos profissionais, o que demanda, para além das atribuições subjacentes à função, a capacidade de se reinventar a cada dia, para garantir o cumprimento das ações escolares em conformidade com o que está posto pela Secretaria Estadual da Educação (SEE):

[...] reposicionar o Diretor da escola para que ele possa assumir um papel mais estratégico no macroplanejamento dos processos escolares, tendo como atribuição definir e acompanhar as rotinas, o planejamento e a execução das ações dos professores e demais gestores, definindo e acompanhando as rotinas escolares dos profissionais de apoio e incentivando a participação da

comunidade escolar e parceiros da escola (SÃO PAULO, 2014, p. 7)

Como demonstração, segue a estrutura organizacional do Programa de Ensino Integral (PEI), evidenciando a figura do diretor de escola como central e determinante para o acompanhamento das ações escolares e tomada de decisões, a partir das informações que recebe dos demais atores do contexto escolar:

**Figura 4: Estrutura organizacional das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI)**



Fonte: Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares (SÃO PAULO, 2014, p.7).

### 1.1 Perfil profissional proposto pelo Programa de Ensino Integral (PEI)

Conforme já dito anteriormente, as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) não comportam cargos efetivos, apenas designações. Assim, é necessária a realização de um credenciamento, para os profissionais que desejam atuar nessas instituições, realizado pelas Diretorias Regionais de Ensino, responsáveis por entrevistas e avaliações dos inscritos, no sentido de verificarem a evidência ou não das competências necessárias para o exercício da função, nas referidas unidades escolares.

De acordo com os resultados dessas entrevistas, os profissionais são admitidos para as vagas existentes, em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). Sua carga

horária de trabalho é de 40 horas semanais, com uma gratificação mensal em seus proventos de 75% sobre o seu salário base, como já dito anteriormente.

Dessa maneira, integrados ao Programa de Ensino Integral (PEI), esses profissionais são avaliados periodicamente, por intermédio de avaliações instituídas pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), para identificar avanços no desenvolvimento das competências no cotidiano escolar e/ou necessidades formativas, com vistas à permanência na função.

Desse modo, por meio de um Modelo de Gestão de Desempenho, espera-se que os profissionais se mantenham em contínuo processo de desenvolvimento, de forma a alavancar a qualidade na atuação e, por conseguinte, na educação pública paulista.

Então, considerando-se que a atuação nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) se estrutura a partir de comportamentos, direcionados aos objetivos e metas definidas, torna-se necessária a utilização de um instrumento específico, que avalie os profissionais em torno de tais objetivos e metas e, então, surge a Avaliação de Desempenho Docente, cujo instrumento de execução é a chamada Avaliação 360°.

A Avaliação 360° é parte integrante do Programa de Ensino Integral (PEI) desde a sua implantação, em 2012, e também está especificada na Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, em seu artigo 3º, quarto parágrafo, que diz:

A permanência nas designações aos integrantes do quadro de pessoal das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será disciplinada em regulamento e estará condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas [...] (SÃO PAULO, 2012, art. 3º).

Além disso, o Decreto nº 59.354/2013 regulamentou a Lei Complementar supracitada, especificando, em seu artigo 2º, parágrafo 10, que “O integrante do Quadro do Magistério designado será avaliado periodicamente, de acordo com critérios e procedimentos definidos em regulamento específico [...]” (SÃO PAULO, 2013, art. 2º).

Esse mesmo artigo, no parágrafo 11, continua dizendo que “[...] a cessação da designação do integrante do Quadro do Magistério poderá ocorrer a qualquer tempo, caso não corresponda às expectativas de atuação no programa” (SÃO PAULO, 2013, art. 2º).

Então, conforme se verifica, inicialmente o foco da Avaliação 360° era a averiguação do atendimento às competências exigidas pelo Programa de Ensino Integral (PEI) e, em caso negativo, o direcionamento era decisivo para a cessação da designação do profissional.

Nesse caso, os profissionais que não apresentavam o comportamento esperado eram identificados, e a justificativa para a cessação da designação era a falta de perfil para o trabalho, evidenciado pelos resultados aferidos no processo da Avaliação 360°, o instrumento utilizado na gestão de desempenho docente.

Porém, em 2014, com a Resolução SE nº 68, de 17 de dezembro, atribuiu-se a esse processo avaliativo um caráter formativo, a partir da ampliação de seus objetivos. Nessa resolução, o artigo 1º, no parágrafo 1º, determina que:

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 (SÃO PAULO, 2014, art.1º).

Assim sendo, ao trazer uma perspectiva de formação, essa legislação traz uma complementação aos objetivos da Avaliação 360°, não considerada nas legislações anteriores.

A partir da publicação da Resolução SE nº 68/2014, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) especifica que os mecanismos que mensuram o desempenho dos profissionais deverão diagnosticar a origem das dificuldades e, com isso, procurar atender às necessidades de formação de cada um, para o funcionamento efetivo do Programa de Ensino Integral (PEI),

Com isso, então, desde 2014 a Secretaria Estadual da Educação (SEE) tenta garantir um caráter formativo à Avaliação 360°, nas unidades escolares do Programa, embora sua execução e desdobramentos ainda estejam vinculados à permanência ou não

do profissional, haja vista a definição inicial atrelada exclusivamente à cessação de designação.

Importa notar que, mesmo atribuindo caráter formativo à Avaliação 360°, a mesma Resolução SE nº 68/2014, em seu Artigo 1º, parágrafo 2º, mantém a possibilidade de desligamento dos profissionais, em caso de não atendimento às atribuições do modelo proposto:

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 (SÃO PAULO, 2014, art. 1º).

Atualmente, procura-se priorizar o objetivo da avaliação para a possibilidade de gerir a transformação e o desenvolvimento dos profissionais, na perspectiva de que eles possam alcançar o comportamento esperado e possam refletir sobre sua atuação profissional e prática didática, entendendo os resultados identificados como uma “oportunidade para que cada educador atue como corresponsável em seu desenvolvimento e no desenvolvimento dos demais profissionais”. (SÃO PAULO, 2014, p. 15)

## **1.2. A Gestão de Desempenho Docente no Programa de Ensino Integral (PEI)**

A partir dos princípios do Programa de Ensino Integral (PEI) foram definidas as competências necessárias para a avaliação dos profissionais atuantes nas escolas. Tais competências são compreendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias, para que se desenvolvam as atribuições e responsabilidades previstas pelo modelo pedagógico proposto.

De acordo com Dutra (2012), o conceito de competência individual não se refere somente a possuir a competência, mas à necessidade de se colocá-la em prática, por meio de comportamentos observáveis, na direção dos objetivos definidos. Segundo o autor, “O fato das pessoas possuírem determinado conjunto de conhecimentos,

habilidades e atitudes não é garantia de que elas irão agregar valor à organização”. (DUTRA, 2012, p. 28).

Sendo assim, 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), relacionadas à conquista da excelência acadêmica das unidades escolares, por meio de uma atuação profissional qualificada, que se desdobre em resultados de aprendizagem bem sucedidos.

Nesse contexto, definiu-se o chamado Mapa de Competências<sup>8</sup>, que “estabelece um padrão de comportamentos esperados para os profissionais em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)” (SÃO PAULO, 2014, p.12).

Já se disse anteriormente que os princípios educativos que sustentam o modelo pedagógico do Programa de Ensino Integral (PEI) se desdobram em premissas que, por sua vez, estabelecem o que se espera na atuação cotidiana, de forma a garantir o compromisso da formação integral dos estudantes.

De acordo com a distribuição das competências dentre as premissas que garantem os pressupostos teóricos e metodológicos do Programa, espera-se um padrão de comportamentos, passíveis de análise pela chamada Avaliação 360°. Em verdade, as competências são os comportamentos observáveis, ou não, na atuação cotidiana dos profissionais, conforme a organização apresentada abaixo:

### **Figura 5: Mapa de Competências do Programa de Ensino Integral (PEI) e premissas**

---

<sup>8</sup> O Mapa de Competências possui a descrição das competências, seus macroindicadores, que especificam os comportamentos que caracterizam cada competência, e os microindicadores, que tratam do detalhamento dos macroindicadores para cada função (SHINODA; ROCHA, 2014, p.12).

PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	MACROINDICADOR
Protagonismo juvenil	Protagonismo	Respeito à individualidade Promoção do protagonismo juvenil Protagonismo sênior
Formação continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento Didática Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua Devolutivas Disposição para mudança
Excelência em gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento Execução Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade	Relacionamento e colaboração Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade	Visão crítica Foco em solução Criatividade
	Difusão e multiplicação	Registro de boas práticas Difusão Multiplicação

Fonte: Gestão de Desempenho dos profissionais (SÃO PAULO, 2014, p. 2)

De acordo com o quadro, as competências esperadas para a atuação em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) nas escolas de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio podem ser descritas como segue:

✓ Protagonismo: o profissional necessita promover o protagonismo juvenil nas suas ações diárias na escola, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes, protagonistas em sua própria atuação;

✓ Domínio do conhecimento e contextualização: o profissional deve demonstrar domínio de sua área de conhecimento, de forma a externá-la de maneira contextualizada, relacionando-a com a realidade do aluno, à prática e às demais disciplinas, sejam da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada, ou Atividades Complementares, além dos Projetos de Vida;

✓ Disposição ao autodesenvolvimento contínuo: o profissional deve buscar aprender e se desenvolver sempre, como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, para o uso de tecnologias, novas ferramentas e formas de pensar;

✓ Comprometimento com o processo e resultado: o profissional deve investir no planejamento de suas ações, para que possa atingir seus objetivos, bem como os resultados esperados da formação pretendida;

✓ Relacionamento e corresponsabilidade: o profissional necessita desenvolver relacionamentos assertivos no contexto escolar, com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis, atuando de maneira corresponsável, com vistas ao desenvolvimento dos estudantes e demais profissionais da escola.

✓ Solução e criatividade: espera-se que o profissional tenha visão crítica e foco em solução, diante dos problemas identificados, sendo capaz de criar caminhos alternativos para as adversidades encontradas;

✓ Difusão e multiplicação: o profissional necessita entender o conhecimento como parte de uma rede e, nesse sentido, valorizar formas de trabalho colaborativas e compartilhadas.

Isso posto, considerando as especificidades de cada uma das competências que, por sua vez, definem comportamentos, entende-se que uma avaliação de desempenho deva ter como objetivo identificar os avanços no desenvolvimento dessas competências, como também, a partir das conquistas e/ou retrocessos, determinar a continuidade ou não do profissional no Programa de Ensino Integral. (PEI).

Sendo assim, A Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) entende que um modelo de Avaliação por Competências é importante e necessário, no sentido de tornar o processo avaliativo mais objetivo e padronizado, dentre as tantas Diretorias Regionais de Ensino e Escolas vinculadas ao Programa.

### **1.2.1. A Avaliação de Desempenho Docente**

Diante do exposto, reafirma-se que a Avaliação 360°, nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), tem por objetivo, segundo a Secretaria Estadual da Educação (SEE), “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, 2014, p.18).

Portanto, entende-se que o profissional, por meio da Avaliação 360°, não é avaliado pelo que faz na escola, mas sim pelo que deixa de fazer, pois essa é a

interpretação dada para “competências e resultados esperados e não observados na atuação” (SÃO PAULO, 2014, p.19).

Assim, para se chegar à identificação e definição do que não se observa na atuação dos profissionais quanto ao esperado pelo Programa, com vistas a propostas de formação, a Avaliação 360° se dá por meio de um processo, dividido em etapas, a saber:

1) Avaliação das competências: dá-se a partir da observação da frequência do comportamento esperado, na perspectiva de todos os atores do processo educativo (supervisor, PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico -, diretor, vice-diretor, coordenador geral, coordenador de área, professores e alunos, além do próprio profissional, que se autoavalia);

2) Avaliação dos resultados: dá-se a partir de análise do cumprimento do Programa de Ação dos profissionais, documento no qual eles registram sua proposta de atuação, com vistas a atender aos princípios e premissas do Programa e alcançar os objetivos, metas e resultados esperados pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) e pela escola. Essa análise é realizada pelo gestor direto dos profissionais, ponderada pelo número de ausências observado e registrado ao longo do ano.

3) Comitê de calibragem: dá-se após o término da Avaliação 360°, em que os gestores se reúnem para “calibrar” os dados obtidos sobre cada um dos profissionais, tendo como referência o Mapa de Competências e a atuação do educador, não somente na perspectiva do Programa de Ensino Integral (PEI), mas também como integrante do quadro de funcionários da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

A avaliação 360° é um instrumento disponibilizado semestralmente pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), por meio de questionários online, com questões fechadas, que procuram identificar a frequência dos comportamentos dos profissionais. É um processo individual, por acesso a uma plataforma do Sistema de Avaliação na Secretaria Escolar Digital (SED), e as respostas dadas determinam a frequência do comportamento esperado (sempre, quase sempre, às vezes ou raramente/nunca).

A plataforma prevê o acesso de todos os profissionais da rede estadual (atuantes no Programa de Ensino Integral (PEI), inclusive alunos). Para realizarem as avaliações dos educadores, esses alunos e profissionais possuem perfis e senhas de acesso ao sistema e, após a finalização do preenchimento dos questionários, o diretor da escola tem acesso aos resultados e à pontuação de todos os profissionais avaliados.

Segue abaixo a especificação das etapas de todo o processo da Avaliação de Desempenho:

**Figura 6 - Etapas do Processo de Avaliação de Desempenho**

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
<b>O que se avalia?</b> Dimensões	<b>Competências</b> Comportamentos observáveis, tendo como referência o Mapa de Competências	<b>Resultado da atuação profissional</b> Cumprimento das ações planejadas e assiduidade.	<b>Competências</b> Comportamentos observáveis, tendo como referência o Mapa de Competências.
<b>Como se avalia?</b> Método	<b>Avaliação 360°</b> Alunos, professores, gestores, PCNP e Supervisor de Ensino.	<b>Resultado da atuação profissional</b> Responsáveis diretos no alinhamento vertical.	<b>Calibragem da avaliação das competências</b> Comitê de gestores
<b>Instrumentos</b>	<b>Questionários de avaliação</b> Perguntas avaliativas a partir dos microindicadores	<b>Ficha de avaliação</b> Registro individual de avaliação, com resultados	<b>Ficha de avaliação individual e tabela comparativa</b> Tabela comparativa e registro individual com evidências
<b>Onde encontro?</b> Registro e consolidação	<b>Sistema de Avaliação</b> Pontuação <u>calculada e registrada</u> no sistema de avaliação.	<b>Sistema de Avaliação</b> Pontuação registrada no sistema de avaliação e consolidada na matriz de nove quadrantes	<b>Sistema de Avaliação</b> Pontuação registrada no sistema de avaliação e consolidada na matriz de nove quadrantes

Fonte: Avaliação de Desempenho (SÃO PAULO, 2016, p.1)

Nos primeiros anos do Programa de Ensino Integral (PEI), a avaliação de desempenho docente era finalizada após a obtenção dos resultados e a devolutiva a cada profissional da pontuação alcançada. Com o aperfeiçoamento do modelo, a chamada Calibragem passou a integrar o processo.

A Calibragem consiste na atribuição ou subtração de no máximo 1 (um) ponto à pontuação obtida pelo instrumento da avaliação 360° graus, após análise do cumprimento do plano de trabalho individual do profissional, evidenciado no documento chamado Programa de Ação, e a ponderação das suas ausências ao longo do ano letivo, conforme demonstra a tabela abaixo:

**Figura 7: Pontuação do resultado da atuação profissional**

		Cumprimento das ações planejadas - Programa de Ação		
		menos de 50%	50 a 75%	mais de 75%
Assiduidade	Até 6 ausências	Pontuação baixa (1 a 2)	Pontuação média (2,1 a 3)	Pontuação alta (3,1 a 4)
	6 a 8 ausências	Pontuação baixa (1 a 2)	Pontuação baixa (1 a 2)	Pontuação média (2,1 a 3)
	Mais de 8 ausências	Pontuação baixa (1 a 2)	Pontuação baixa (1 a 2)	Pontuação baixa (1 a 2)

Fonte: Gestão de Desempenho. (SÃO PAULO, 2016, p.15.)

Assim, após a etapa denominada Calibragem, é dada a devolutiva dos resultados aos profissionais avaliados, para que possam elaborar seu plano de formação individual. Para os que obtiverem uma pontuação abaixo da média, isto é, inferior a 2 pontos, já que a pontuação final varia entre 1 e 4 pontos, há riscos de cessação da designação, e os gestores poderão decidir sobre o seu “desligamento” do Programa de Ensino Integral (PEI).

O processo da devolutiva respeita o alinhamento vertical do programa, entre Direção, Vice-direção, Professor Coordenador Geral (PCG), Professor Coordenador de Área (PCA) e Professores, conforme exposto na figura 4 desse documento.

De qualquer forma, a devolutiva realizada sempre ressalta aos profissionais o objetivo do instrumento da avaliação 360°, dado pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), de que professores e gestores possam avaliar e ser avaliados, de acordo com suas funções e, após os resultados, possam refletir sobre sua atuação profissional, a partir do olhar de diferentes segmentos escolares.

Nesse sentido, importa destacar o papel do diretor de escola, no contexto do Programa de Ensino Integral (PEI), na implementação de todo o processo de Avaliação de Desempenho Docente, considerando a Avaliação 360° e as etapas dela decorrentes, já que cabe a ele a orientação e a conscientização da comunidade escolar sobre os objetivos e importância do processo para a qualidade do ensino e a obtenção de melhores resultados de aprendizagem.

Com isso, confere-se ao diretor de escola, no Programa de Ensino Integral (PEI), a tarefa, para além de suas atribuições específicas, de gerir pessoas, no sentido de ter que orientar, direcionar e lidar com as questões das relações humanas, oriundas do entendimento da equipe escolar a respeito de avaliar e ser avaliado.

Nesse caso, pressupõe-se a necessidade de um entendimento maior sobre a gestão de pessoas, por parte dos diretores, já que ela se relaciona diretamente com a gestão de desempenho e, portanto, torna-se necessário, para a continuidade desse trabalho, conhecer o que dizem as pesquisas sobre avaliação de desempenho, assunto para o capítulo que segue.

## CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. O que dizem as pesquisas

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema da Avaliação de Desempenho Docente, foi necessário um levantamento bibliográfico, além de um aprofundamento nas leituras dos documentos orientadores da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Pelo fato de a referida Avaliação ser uma inovação na rede pública estadual, não foram encontradas pesquisas que tratassem do tema, relacionado-o às escolas de Educação Básica, pois a Avaliação 360°, instrumento utilizado para a Avaliação de Desempenho, é muito empregada na área empresarial.

Assim, são apresentadas a seguir pesquisas realizadas em instituições públicas e privadas, com trabalhos que discutem a temática da Avaliação de Desempenho, que foram importantes para conhecer mais e aprofundar o assunto e, dessa maneira, identificar caminhos para delimitar o estudo do tema desenvolvido nessa pesquisa.

Foram incluídas dissertações e teses na pesquisa bibliográfica, que tratavam da temática do Programa de Ensino Integral (PEI), contexto em que é realizada a Avaliação de Desempenho Docente e utilizado o instrumento da Avaliação 360°.

Das pesquisas realizadas, destaca-se a de Maria do Céu Gomes,<sup>9</sup> que realizou uma análise das potencialidades e limitações da Avaliação do Desempenho Docente proposta em Portugal, com a sugestão de aperfeiçoamento do modelo existente.

A pesquisa foi realizada com dois grupos de professores de uma escola secundária, em Lisboa. Foram analisados os documentos relacionados à política educativa escolar e procurou-se explorar a problemática geral da avaliação de professores.

Em sua conclusão, a pesquisadora apontou a prevalência das questões burocráticas sobre os objetivos intrínsecos da avaliação, além de verificar características contraditórias em relação ao perfil geral do professor e as informações obtidas, e apontou a autoavaliação como fator principal para o desenvolvimento profissional e organizacional.

---

<sup>9</sup> Professora Portuguesa, doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Com relação à pesquisa de Solange de Lourdes Frasca Camargo<sup>10</sup>, a proposta era elaborar uma matriz de referência para o processo de avaliação docente em uma instituição de Educação Básica privada. A autora tratou da avaliação e da formação docente, abordando uma discussão teórica sobre o tema - conceitos e contexto histórico.

Além disso, apresentou informações sucintas referentes ao processo de avaliação docente entre os países da Alemanha, França, Inglaterra, Portugal, Canadá, Bolívia, Chile, Cuba e, por fim, Brasil, traçando um breve panorama sobre os modos de realização das avaliações de professores entre as várias regiões do país. Finalizou com a região Sudeste, no Estado de São Paulo, citando legislações pertinentes ao tema.

A pesquisadora fez uma caracterização da instituição em que pretendia implantar a matriz de avaliação docente e, por fim, apresentou reflexões e possíveis aplicações de uma proposta de matriz avaliativa, propondo uma discussão sobre as formas como ela poderia se realizar.

Na tese de doutorado de Mara Cristina Schneider<sup>11</sup> foram analisadas as políticas de avaliação docente na Educação Básica desde 1990. O estudo buscou conhecer as propostas e políticas de Avaliação de Desempenho no Brasil e Portugal, identificando estratégias utilizadas pelos governos paulista e português.

Além do que, a pesquisa buscou reconhecer o papel exercido pelas organizações sindicais docentes e o processo de resistência dos professores e sindicatos à implantação das políticas de Avaliação de Desempenho Docente em São Paulo e Portugal. Suas conclusões foram as de que os sindicatos são entraves políticos positivos, pois forçam os governos a desenvolverem novas estratégias para a formulação e implementação da política educacional.

A dissertação de mestrado de Marco Antônio de Jesus Machado<sup>12</sup> apresenta a análise da Avaliação de Desempenho Docente como mecanismo organizacional, voltado ao controle e regulação de professores.

A pesquisa, realizada em instituições públicas e privadas, verificou que a avaliação utilizada, nas instituições pesquisadas, ajustava-se apenas como forma de

---

<sup>10</sup> Professora, mestre em Educação, área Formação de Formadores, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

<sup>11</sup> Professora de Educação Física, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com doutorado “sanduíche” pela Universidade do Porto.

<sup>12</sup> Pesquisador, doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

classificação, punição e monitoramento, por impor determinadas ações e comportamentos, objetivando a eficácia do desempenho.

Nesse formato, então, concluiu que uma avaliação não é neutra, podendo ser utilizada a serviço de posições autoritárias ou democráticas, de controle ou autonomia, de adaptação ou crítica, de exclusão ou emancipação, de mérito ou de formação, de poder ou participação, dependendo do direcionamento dado à análise dos resultados.

Outra pesquisadora do tema, Janine de Lucena Costa<sup>13</sup>, buscou, em sua pesquisa, compreender a sistemática da avaliação de desempenho docente em instituições privadas de educação superior, no curso de Pedagogia. Procurou analisar os objetivos, a operacionalização (instrumentos e periodicidade) da aplicação, os documentos orientadores e a percepção dos professores e alunos.

Nesse caso, a pesquisa mostrou um desencontro entre as percepções dos alunos e professores, além da coexistência de duas funções para a avaliação: formativa e somativa.

O estudo de Ana Carolina Rebouças Bressane<sup>14</sup> procurou identificar possíveis relações entre processos avaliativos desenvolvidos na escola e a constituição de identidades profissionais e, com isso, encontrar práticas com maior grau de legitimidade e reconhecimento por parte do professor.

A pesquisa investigou duas instituições particulares, com base em três pilares: avaliação da estrutura e funcionamento escolar, avaliação dos educadores e avaliação da aprendizagem dos alunos. O trabalho evidenciou a importância dos processos avaliativos de natureza educativa, no processo de constituição das identidades profissionais docentes, e a relevância do vínculo entre sujeito avaliado e sujeito avaliador, para processos de negociação identitária.

Ana Geovanda Mourão Rezende<sup>15</sup> fez uma análise, em sua dissertação de mestrado, da avaliação de desempenho docente desenvolvida nas escolas públicas de uma Coordenadoria Regional de Educação, no Ceará, analisando se os resultados agregavam melhorias no desempenho dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Em seu estudo, apontou aspectos positivos e negativos da referida avaliação, a fim de ter subsídios para transformá-la em uma ferramenta de gestão eficaz e, com isso,

---

<sup>13</sup> Professora, psicopedagoga clínica, mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

<sup>14</sup> Pedagoga, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

<sup>15</sup> Pedagoga, mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG).

verificou problemas relacionados à falta de acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas, como também a necessidade de otimizar recursos pedagógicos e financeiros.

A investigação de Suéllen Cristina Vaz de Oliveira<sup>16</sup> analisou a opinião de docentes e universitários do curso de Educação Física sobre a avaliação de desempenho docente. A pesquisa foi realizada com duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, situadas no interior de Minas Gerais.

Nesse estudo, a afirmação foi para a necessidade de preparação e conscientização de docentes e alunos sobre a avaliação de desempenho, para a compreensão dos reais propósitos da avaliação, fator entendido como determinante para que ela possa exercer influência positiva na atuação docente e na percepção dos alunos.

Therezinha Teodoro de Paula Jorge<sup>17</sup>, em sua dissertação de mestrado, afirma que, embora a avaliação de desempenho docente no Brasil seja assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), ela ainda não tem sido desenvolvida de acordo com os princípios apregoados pela literatura de referência.

Nesse sentido, sua pesquisa procurou responder à questão sobre a possibilidade dessa avaliação proporcionar simultaneamente o desenvolvimento profissional, a melhoria da qualidade do ensino e, ainda, fundamentar a progressão funcional dos professores.

Foi uma investigação realizada em duas escolas da rede estadual do Espírito Santo e concluiu que a avaliação de desempenho, ao lado da progressão funcional e do pagamento de bônus mérito, da forma como tem acontecido, não contribuem para o crescimento profissional dos professores e nem para a melhoria da qualidade do ensino.

Na tese de Jolmar Luis Hawerth<sup>18</sup>, foi realizada uma análise dos principais modelos de avaliação existentes no contexto da educação superior, da importância da avaliação de desempenho e das estratégias para o alcance dos resultados planejados pela organização.

O pesquisador apresentou um modelo de avaliação de desempenho docente, a partir das estratégias acadêmicas constantes nos Projetos Pedagógicos dos cursos de

---

<sup>16</sup> Professora, mestre em Educação Física pela Universidade do Triângulo Mineiro (UFTM).

<sup>17</sup> Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela Escola Superior de Educação Almeida Garret.

<sup>18</sup> Coordenador de Normas e Legislação no Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, doutor em Engenharia de Produção pela Universidade de Santa Catarina (UFSC).

graduação de uma Faculdade privada em Santa Catarina, capaz de analisar com detalhes a atuação de cada professor no alcance dos objetivos traçados pela Instituição, configurando-se, assim, em uma nova e importante ferramenta de gestão para as instituições de ensino superior.

Na pesquisa de Nelson Antônio Simão Gimenes<sup>19</sup> foi realizado um estudo meta-avaliativo de uma experiência de autoavaliação em uma instituição de ensino superior, com o objetivo de refletir sobre as políticas públicas avaliativas, capazes de gerar informações essenciais para a contribuição do desenvolvimento e aperfeiçoamento da instituição.

A referida pesquisa apontou para alguns aspectos que necessitavam de reflexão mais aprofundada pela comunidade acadêmica, como o envolvimento efetivo da comunidade, o retorno das informações e as melhorias diante das informações coletadas.

Com relação a pesquisas específicas sobre o instrumento da Avaliação 360°, observou-se a dissertação de mestrado de Germano Glufke Reis<sup>20</sup>, realizada na Fundação Getúlio Vargas, Área de Administração, que fez uma análise das possibilidades e limitações do recurso *Feedback* com Múltiplas Fontes - também conhecido por Avaliação 360 graus -, empregado pelas organizações, em programas de desenvolvimento de lideranças, inclusive no Brasil.

A partir do referencial teórico e conceitual considerados pelo pesquisador, foram estudadas as experiências de três empresas instaladas no Brasil. O pesquisador apontou a existência de um conjunto amplo de fatores que podem impactar tanto a qualidade dos *feedbacks* emitidos, como a maneira como eles são compreendidos e utilizados por quem os recebe.

Em sua conclusão, o estudo atesta que a comunicação oferecida por essa avaliação ocorre em mão única, em um processo individual, mesmo sendo emitida por diferentes fontes, o que descaracteriza o chamado processo 360°.

As pesquisas descritas acima corroboram a importância do tema pesquisado nesse estudo, a Avaliação de Desempenho Docente, em uma perspectiva de

---

<sup>19</sup> Professor universitário, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

<sup>20</sup> Professor adjunto na Universidade Federal do Paraná, (UFPR), doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP), com período sanduíche na Inglaterra.

desenvolvimento profissional, a partir da possibilidade que proporciona de reflexão sobre os pontos fortes e as fragilidades da atuação docente.

Além disso, como se vê, os estudos também mostram que avaliações profissionais podem desencadear, quase sempre, reações de resistência e rejeição, especialmente quando realizadas sob a lógica do controle, em detrimento do desenvolvimento profissional, o que gera como resultado uma reação negativa.

Nesse sentido, conclui-se que há vários fatores impactantes nas formas de avaliação docente, entre eles: a questão da subjetividade, inerente às formas como os sujeitos envolvidos interpretam os procedimentos e resultados das avaliações; o nível de envolvimento dos participantes, determinante para que os resultados possam retornar na forma de aperfeiçoamento profissional e a clareza dos procedimentos e regras para sua realização.

Da mesma forma, destacam-se entre os elementos importantes para o sucesso da avaliação a sua adequação contextual, bem como a organização sistemática de realização, para que ela não acabe diluída pelas questões burocráticas que muitas vezes se sobrepõem aos contextos avaliativos.

Assim, considerando os dados e conclusões apresentadas pelos pesquisadores destacados, entende-se esse estudo como inédito, pois, além de trazer novos elementos para a ampliação da discussão sobre a avaliação de desempenho docente, o contexto de pesquisa - escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) – e o instrumento utilizado - a avaliação 360° - apresentam poucas referências acadêmicas específicas e oportunizam reflexão, aprimoramento, partilha e desenvolvimento profissional.

## **2. Aprofundamento**

Para tratar do tema da avaliação de desempenho, torna-se necessário refletir sobre a relação entre as noções de avaliação e qualidade, primeiramente porque o ato de avaliar envolve a ideia de qualificar e, em segundo lugar, pois, no caso desse trabalho, que se refere a avaliar o desempenho docente, a análise e reflexão dos dados obtidos contribuirão para a implementação de processos formativos, com vistas à qualificação do trabalho docente.

## 2.1. Avaliação e qualidade

A ação de avaliar é inerente à natureza humana, está presente na vida do homem e deve servir para melhorar a vida das pessoas. Apresenta-se como uma tarefa muito complexa, pois, ao se avaliar, deve-se considerar o contexto, as pessoas, suas práticas, crenças e políticas próprias.

De acordo com o dicionário HOUAISS de Língua Portuguesa, a palavra avaliar tem sua origem no latim e significa “apreciar o mérito, o valor de, estimar, determinar a qualidade, estabelecer a valia, o valor, ou o preço de” (HOUAISS, 2002, p.122).

Como se vê, o termo avaliação se mostra abrangente e complexo, por sua própria natureza, e tal complexidade é ainda mais aparente quando relacionada à avaliação do desempenho docente, diretamente vinculada à aferição da qualidade do trabalho de um profissional.

Há um consenso entre diversos autores de que a avaliação deve estar centrada em objetivos, obedecer a critérios determinados, ser democrática e não ser um fim em si mesma. Para além disso, deve servir para nortear o trabalho das pessoas, possibilitar a racionalização de tempo, recursos e favorecer as relações. “A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar” (FERNANDES, 2009 p.20).

A ideia de qualidade, sempre atrelada à noção de avaliação, possui diversos significados, devido à polissemia inerente ao termo e à inevitável ambiguidade que seu uso acarreta. Dessa forma, pensar na junção dos dois termos - “qualidade em educação” - pode significar muitas coisas, conforme as concepções, aceitação e adesão que se tem a seus pressupostos, interesses e visão sobre educação escolar:

Ao mesmo tempo em que se consideram, por exemplo, as formas pelas quais se fala em qualidade em variados contextos, não se pode perder de vista que alguns valores e objetivos devem prevalecer sobre outros, justamente por se tratar de uma prática social pública realizada pela escola (SILVA 2008, p. 197).

Para Beisiegel (2005), a ideia de qualidade na educação pode estar vinculada a diferentes aspectos, indicando a necessidade de se pensar no que está sendo dito sobre qualidade e o que se quer dizer e/ou praticar, a partir desse conceito.

Para o autor, qualidade em educação é um conceito socialmente construído, a partir de um ajuizamento de valor, conforme a concepção que se tenha, isto é, considerando as características reais e as interpretando a partir das condições históricas, territoriais, culturais, de classe ou grupo social.

Com esse paradigma, quando se procura entender a relação entre a avaliação educacional e o parâmetro de qualidade que seria desejável, é importante que se tenha em mente que a definição e o significado da qualidade de qualquer coisa varia entre duas direções distintas e concomitantes: de objeto para objeto e, também, de acordo com o contexto histórico em que algo é qualificado.

Além disso, em um mesmo tempo histórico, concepções de qualidade diferentes e até contraditórias podem conviver normalmente. De qualquer modo, podem-se reconhecer tendências que indicam a força e predominância de determinadas visões acerca do que seja qualidade no campo educacional:

Qualidade de ensino é matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões. Em diferentes aspectos, alunos, professores, escolas e até mesmo sistemas de ensino têm sido examinados sob o ponto de vista dos respectivos desempenhos [...] (BEISIEGEL, 2005, p. 7.)

Para Scriven et al. (1967 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004, p. 35), a definição de avaliação engloba o ato de “julgar o valor ou mérito de alguma coisa que está sendo avaliada” e, nesse sentido, envolve a noção de qualidade que, desde a década de 90, com a implantação de sistemas de avaliação de desempenho e descentralização da gestão escolar, relaciona-se à eficiência dos sistemas educacionais.

Ainda com relação à noção de qualidade, Campos e Haddad (2006) mostram haver um consenso entre vários pesquisadores sobre essa ideia, vista em uma perspectiva dos valores, como um conceito social e historicamente construído, com influências do contexto e fundamentado em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades, isto é, como resultado de um processo democrático.

Já para Vianna (1990), a qualidade na educação pode estar associada a um conjunto de fatores, como a necessidade de se ter pessoal qualificado, condições materiais, metodologia apropriada e estratégias adequadas. Além disso, o autor acredita que a qualidade educacional não pode estar restrita ao desempenho escolar, tendo em

vista que se deve considerar, sob esse ponto de vista, as expectativas culturais e educacionais da sociedade, bem como os valores e objetivos sociais e econômicos.

Vianna (1992) identificou uma consciência da importância da avaliação, na sua prática, que, apesar de inspirada em outros contextos e partir de modelos adaptados à realidade, nem sempre é realizada de forma cientificamente rigorosa.

Para Domingos Fernandes (2013), a avaliação é fundamental por permitir estabelecer parâmetros de julgamento para tomar decisões voltadas ao progresso. Para o autor, “A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (FERNANDES, 2013, p.13).

Nesse sentido, diante da amplitude de significado do termo “qualidade”, especialmente quando associado ao campo educacional, é importante que se discuta e reflita sobre essa temática, seja para referendar o planejamento e execução de uma política educacional elaborada e implantada pelos sistemas de educação, seja para aperfeiçoar as ações desenvolvidas pelos atores das unidades escolares.

## **2.2 Avaliação de desempenho**

A avaliação de desempenho vem evoluindo com o desenvolvimento de pesquisas associadas aos processos de gestão empresarial, orientadas para identificar e avaliar a ação, o desempenho dos indivíduos no ambiente organizacional, possuindo conotações diferentes ao longo da história da ciência da administração.

A construção de modelos de avaliação de desempenho é marcada pelo processo evolutivo da Teoria Geral da Administração (Chiavenato, 2010). Ela não possuía, anteriormente, um tratamento global dentro da administração; era um ato isolado, mecânico e centralizado na avaliação do chefe.

Mas, à medida que as organizações cresceram e evoluíram, surgiu a necessidade de se obter informações sobre os resultados, a fim de manter as atividades permanentes, o que fez com que as medidas de comparação se tornassem mais sofisticadas, com o objetivo de promover modificações e ajustamentos.

Arroyo (2000) considera a avaliação de desempenho funcional como “a capacidade de escuta sempre renovada” (p.46). Para ele, isso é possível por meio do

*feedback* que alguns teóricos defendem como sendo a principal motivação para o ato de avaliar pessoas nas organizações.

De forma geral, a avaliação de desempenho é o processo de comparação entre o resultado efetivo alcançado e o resultado esperado do trabalho de uma pessoa em uma organização, segundo critérios e medidas predefinidos.

Devido a características como praticidade e objetividade, oriundas da forma como a avaliação vem sendo empregada em grande parte das organizações, a avaliação individual de desempenho ocupa um papel cada vez mais relevante na mensuração e no monitoramento do resultado do trabalho das pessoas, podendo, inclusive, alimentar outros processos de recursos humanos, como capacitação e gestão de desempenho, e servir de base para tomada de inúmeras decisões sobre carreira e remuneração.

O fato é que a avaliação de desempenho ainda possui uma imagem arranhada, ligada diretamente a sua história de controle e fiscalização, mas, atualmente, as instituições a utilizam para a percepção de melhorias profissionais individuais, coletivas e institucionais, em aspectos relacionados às competências profissionais para o exercício pleno das atividades.

As ferramentas da avaliação de desempenho foram trazidas da iniciativa privada e entendidas, na esfera pública, como mecanismos de modernização dos serviços públicos.

No âmbito educacional, percebeu-se que a avaliação poderia ser um elemento de significativa importância, por poder apresentar indicadores sobre o desempenho pedagógico do professor, além de estratégias de melhoramento profissional e, conseqüentemente, institucional. Nesse momento, tornou-se peça indispensável dentro das ações estabelecidas pelas Universidades aos seus docentes.

Assim, sendo uma peça fundamental na construção do sujeito em desenvolvimento de habilidades e competências, ela se tornou importante para pedagogos e demais profissionais envolvidos no processo educacional, para que fossem bem formados quanto aos aspectos que os envolvem nesse contexto.

No caso da instituição escola, a verificação da eficiência do trabalho desenvolvido abrange várias dimensões, conforme atesta Sousa (2000), determinadas pela finalidade a que se destinam, a saber:

✓ avaliação de sala de aula: tem foco no processo ensino-aprendizagem e sua finalidade é o aperfeiçoamento da prática docente e o acompanhamento do desempenho escolar do aluno;

✓ avaliação institucional: consiste na análise da instituição na perspectiva do cumprimento do seu papel social (função social);

✓ avaliação de programas e projetos: tem foco nos propósitos e estratégias concebidas por um determinado programa, com vistas a corrigir os desvios de ensino, ou seja, aperfeiçoar as práticas, de acordo com as prioridades das políticas governamentais vigentes;

✓ avaliação do currículo: sua finalidade é a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos para um curso;

✓ avaliação de sistemas: subsidia políticas públicas na área educacional, nos sistemas de ensino, como por exemplo ENEM, SAEB, entre outras.

Isso posto, pensando-se na avaliação de professores, compreende-se que ela se insere como parte da dimensão da avaliação institucional, que questiona o cumprimento da função social da escola e pretende identificar o avanço das competências docentes, pois o professor é o sujeito que irá contribuir para a formação dos jovens, ajudando a atingir os resultados esperados.

A avaliação de desempenho de professores ainda se configura como um assunto altamente controvertido, tendo em vista que os autores divergem bastante quanto aos seus fundamentos teóricos e quanto à metodologia a ser usada.

Há divergências, inclusive, quanto aos possíveis benefícios da utilização da avaliação de desempenho como forma de alcançar a qualidade pretendida na atuação profissional. A complexidade do problema parece residir não somente na acuidade de quem avalia, ou na qualidade do instrumento utilizado, mas também na atitude ou tipo de estrutura perceptiva de quem recebe o *feedback* sobre seu desempenho, o que pode resultar em resultados positivos ou negativos.

Talvez por esse motivo é que avaliar professores e outros profissionais da educação tenha ganhado importância no final dos anos 70, sendo sua expressão máxima o momento da introdução de critérios para a avaliação docente, conforme atesta Viana (Shinkfield & Stufflebeam (1971, *apud* Vianna 1995).

Gatti (2011) pressupõe que avaliar professores significa evidenciar a abrangência de seu trabalho:

Numa visão democrática, a avaliação de professores, sendo intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência algumas premissas sobre o trabalho do professor, suas finalidades, em determinado contexto, os valores em relação aos quais se avalia (GATTI, 2011, p. 82).

Na verdade, como se vê, a perspectiva de avaliação docente é atual, pois, segundo Estrela & Rodrigues (1995), a avaliação educacional, anteriormente, ficava restrita aos projetos, inovações, currículos, programas, organizações escolares e formação, e somente recentemente é que ela passou a significar avaliar, também, de forma consistente, sistemática e cientificamente fundamentada os profissionais de educação.

O que se tem verificado, atualmente, é que a avaliação é um fator significativo na própria política de formação docente, pois, nessa condição, a instituição escolar, conhecedora de suas responsabilidades, pode e deve priorizar a qualidade do seu corpo docente.

Assim, tendo a avaliação como instrumento primordial do processo, a escola pode perceber as necessidades de seu corpo docente e propor o aperfeiçoamento, podendo, dessa maneira, estruturar-se e planejar a melhor forma de propiciar o que for necessário para atender às reais expectativas da instituição.

Importa notar que, dentro da dimensão da avaliação institucional, o campo da avaliação docente abrange diferentes abordagens e instrumentos para sua realização. Não raro, em diversos países que a priorizam, parte-se da estipulação prévia de padrões (*standards*) do que seria desejável no desempenho da função de professor.

Nesse sentido, diversas políticas educacionais internacionais priorizam, em seus procedimentos avaliativos de professores, a observação e documentação da aula por meio de filmagem; a realização de entrevistas e questionários periódicos com professores, pais e/ou alunos; informações do trabalho de professores obtidas por meio de gestores e supervisores escolares; instrumentos de autoavaliação e avaliação de portfólios docentes.

Além disso, destaca-se, de forma polêmica e cientificamente inconclusa, a utilização de resultados dos alunos em avaliações em larga escala para também avaliar professores, individualmente.

Nesse caso, entende-se ser bastante problemático atribuir a um único professor a responsabilidade da aquisição ou não de determinados conteúdos de aprendizagem por parte dos alunos, pois tais conteúdos podem, por exemplo, ter sido objeto de trabalho de outros professores e, ademais, sabe-se que há fatores extraescolares frequentemente determinantes em relação aos desempenhos dos estudantes.

Em síntese, pode-se dizer que há consenso entre vários autores sobre a importância da clareza dos objetivos e das formas de organização no desenvolvimento dos processos de avaliação de desempenho docente. Como afirma a pesquisadora Denise Vaillant<sup>21</sup>:

A avaliação docente é um processo que requer uma definição clara nos modelos de base, bem como uma adequada sistematização por meio da pesquisa para que possa ser entendida como dispositivo de aprendizagem profissional e organizacional que oriente e fortaleça a atividade docente e contribua para a melhoria da aprendizagem dos estudantes (VAILLANT, 2010, p. 460).

Assim, nessa perspectiva de avaliar a qualidade do trabalho educacional, encontra-se a avaliação de desempenho docente, instituída pelo Programa de Ensino Integral (PEI), para identificar o avanço das competências dos professores e a conquista dos resultados esperados pelo Programa e, portanto, impactar positivamente a prática pedagógica, conforme está posto por Voorwald e Souza:

[...] a gestão de pessoas, toma a proporção de elemento vital para a sua consolidação com padrão de qualidade, ganhos positivos nos campos do processo de ensino e aprendizagem, da formação e apropriação mesma do conhecimento (VOORWALD E SOUZA, 2014, p. 48).

Alguns autores como Gatti (2011), Bauer (2013) e Romero (2010) mostram que a avaliação docente tem se apresentado como um tema que requer a atenção daqueles que pretendem realizá-la, principalmente no que diz respeito a “o que”, “como” e “para que” se pretende avaliar. Para esses autores, os critérios e a finalidade (ingresso,

---

<sup>21</sup> Presidente do Observatório Internacional da Profissão Docente, com sede em Barcelona.

certificação, progressão funcional, etc.) devem ser bem definidos, para tornar o processo avaliativo mais fácil.

Nesse sentido, os estudos e levantamentos de necessidades que antecedem a preparação da avaliação são importantes, para que os esforços aferidos tanto nessa etapa como na da aplicação e de possíveis tomadas de decisões sejam efetivos, tenham confiabilidade, garantam a legitimidade e atendam aos propósitos a que se destinam, entre outros, a melhoria do trabalho do professor e a qualidade no processo de aprendizagem do aluno.

Para Novaes (2013), o importante é explicitar ao avaliado a capacidade e o desempenho profissional que será analisado e, também, não ser prescritivo no sentido de determinar as práticas que o profissional precisa seguir, mas sugerir evidências que caracterizem seu grau de desenvolvimento.

Tal afirmação coincide com o que afirma Luckesi (1995), sobre um chamado diagnóstico qualificado do profissional, com perspectivas e possibilidades de transformação:

A avaliação, por sua vez, possibilita atribuir a esse diagnóstico uma qualificação, trazendo, assim, a possibilidade de uma tomada de posição a respeito da situação avaliada, para aceitá-la ou transformá-la, pois o ato de avaliar constitui-se em “julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1995, p.33).

O fato é que diversos autores têm se debruçado sobre o estudo de pressupostos e abordagens de avaliação de desempenho de professores, mostrando a existência de um movimento internacional de expansão desse tipo de avaliação, que se iniciou na década de 1980 e se intensificou na de 1990.

Nesse movimento, há destaque para várias pesquisas sobre as possibilidades de impacto positivo da avaliação de desempenho docente no aprimoramento profissional e prática docente. Bauer (2013, p.14) traz algumas iniciativas de estudos nesse sentido, realizadas por Schulmeyer (2002), Torrecilla (2006) e Isoré (2009).

Segundo Bauer (2013), Schulmeyer (2002) estudou a proposição da avaliação docente em treze países da América Latina; Torrecilla (2006) identificou, analisou e classificou abordagens de avaliação de desempenho docente em 50 países da América e

da Europa, e Isoré (2009) preparou um quadro conceitual a esse respeito, exemplificando-o com diversas iniciativas de vários países do globo, como parte de um estudo mais amplo, fomentado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dos três autores supracitados, interessa destacar para essa pesquisa os estudos de Torrecilla (2007), dada a sua abrangência e o enfoque nas questões de estrutura e funcionamento de sistemas de carreira e avaliação de desempenho docente da educação básica pública em países da América e Europa.

Por meio de sua pesquisa, o pesquisador conseguiu elencar alguns modelos de avaliação de desempenho utilizados nos países pesquisados, para cumprir diferentes propósitos:

- ✓ Avaliação de desempenho integrada à avaliação da escola: ênfase na autoavaliação do professor, pois não há sistema externo de avaliação;

- ✓ Avaliação de desempenho para casos especiais: o processo não é sistemático, é previsto apenas em determinadas situações, como para a seleção de professores candidatos à licença para qualificação profissional;

- ✓ Avaliação de desempenho como insumo para o desenvolvimento profissional: visa a informar ao docente sobre seu desempenho, para que busque melhorar sua prática pedagógica, com base nas sugestões e observações de seu trabalho;

- ✓ Avaliação como base para incremento salarial: compreende as avaliações periódicas de desempenho docente, visando à concessão de estímulos externos para promoção da melhoria profissional;

- ✓ Avaliação para promoção na escala de progressão docente.

De acordo com as teorias estudadas, entende-se que a avaliação de desempenho docente é vista como insumo para o desenvolvimento profissional. Assim, os estudos exemplificam, em diferentes contextos, a expansão e desenvolvimento da avaliação de professores, ainda que com diversas finalidades e distintas abordagens, mas todos com foco no aprimoramento profissional como forma de garantir melhores resultados de aprendizagem.

A definição desse foco para o investimento nos processos de avaliação de desempenho docente se deve à percepção de que novos currículos, novas formas de ensinar e gerir as escolas não estão sendo suficientes para gerar os resultados esperados pelos responsáveis pelas reformas educacionais.

As reformas educacionais pressupõem que não há melhores resultados se os professores não estiverem preparados para rever sua prática, de acordo com o que se espera de sua atuação. Bauer (2013) afirma que, nesse caso, o gestor, ainda que competente e comprometido com o seu trabalho, não tem como garantir a efetividade do ensino, no que se refere à intervenção sobre o que ocorre na sala de aula.

No entanto, importa notar que há autores, como Scriven (2005), que acreditam que a avaliação docente deve ultrapassar a sala de aula; deve contemplar aspectos para além do ensino e do que o professor faz na sala de aula, isto é, todas as tarefas realizadas pelos docentes: preparar aulas, analisar materiais instrucionais, participar de reuniões, atender aos pais, etc.

Na verdade, sua definição de avaliação de professores ocupa um escopo mais amplo, baseado em evidências sobre a qualidade do que é ensinado, em termos de profundidade, amplitude e adequação, em outras palavras, o quanto foi aprendido e a profissionalidade e a ética na condução do processo de ensino.

Nessa perspectiva de avaliação para além da sala de aula encontram-se também Danielson (2011) e Souza (2010), para quem a avaliação da atuação docente extrapola a esfera da sala de aula.

Para Souza (2010), deve-se analisar as ações e interações do professor no âmbito da escola, podendo ainda abranger ações em espaços técnicos e políticos mais amplos, com vistas a subsidiar e contribuir para o desenvolvimento profissional docente. Para a autora, as abordagens possíveis de serem adotadas, ao se delinear a avaliação de desempenho dos professores, são diversas, e são elas que condicionam os propósitos, os procedimentos e o uso a ser feito dos resultados.

No entanto, o autor dá ênfase para as finalidades, sem as quais a avaliação corre o risco de perder o sentido, quais sejam, aprimoramento do ensino para, conseqüentemente, refletir-se na aprendizagem dos alunos; melhoria de propostas e práticas da escola; responsabilização e oferta de incentivos; acesso e/ou progressão na carreira.

Danielson (2011), nessa mesma tendência de apreciação docente abrangente, acredita que a avaliação dos professores deve estar articulada a um sistema de competências (entendidas como elementos que constituem uma boa docência), que seriam base, inclusive, para o desenho de programas de formação de professores, para os programas de indução e tutoria e para os planos de desenvolvimento profissional.

Destaca-se aqui o modelo de avaliação proposto para as escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), contexto educacional dessa pesquisa, que, com a instrumentalidade da Avaliação 360° para a avaliação dos professores, estrutura-se a partir da análise de competências.

Danielson (2011) esclarece, ainda, que as competências desejáveis a um professor mudam, de acordo com o contexto histórico e social. Destaca que os primeiros enfoques aplicados à definição de competências docentes focalizavam as características pessoais do professor, considerando aspectos como aparência, vestuário e caráter moral como critérios para se definir um bom professor.

Continua dizendo que, depois disso, por volta do início da década de 1980, o enfoque passou a ser um paradigma que resgatava a docência enquanto profissão e, portanto, “baseada em um corpo de conhecimentos coerentes” (Danielson, 2011, p. 6).

De todo modo, o que se percebe é que muitas vezes, na avaliação dos professores, a qualidade e produtividade do trabalho tendem a ser compreendidas como decorrentes de habilidades ou competências individuais, distantes de uma análise que articule o desempenho do professor às condições e relações contextuais de trabalho, o que se contrapõe a alguns apontamentos dos estudos de Torrecilla (2007).

Para Torrecilla (2007), os processos de avaliação docente, em que a adoção de um modelo ideal de bom professor implica a descrição dos desempenhos esperados, constituem-se em referência para julgamento, tendo-se como expectativa a conformidade do profissional aos padrões definidos.

Para ele, a proposta de avaliação docente em contexto de trabalho global traz a compreensão de que a produção da qualidade do trabalho extrapola a somatória de competências individuais e resulta de interações e confrontos entre as diversas concepções e práticas que convivem na escola, determinando uma avaliação que se coloca a serviço do desenvolvimento profissional.

O autor coloca, ainda, que quando a qualidade do desempenho individual é apreciada de modo articulado ao contexto do trabalho escolar, as expectativas de desempenho referenciam um projeto educacional definido coletivamente, com a participação de professores desde a produção e crítica de informações sobre o contexto em análise, até a construção coletiva de propostas para seu aprimoramento.

Nesse caso, a avaliação é assumida como prática dinâmica investigativa, integrante do planejamento escolar em uma dimensão educativa.

Assim, e em decorrência dessa visão individual ou global da avaliação de desempenho docente, torna-se oportuno ressaltar os propósitos que a norteiam, de duas naturezas, segundo Torrecilla (2007): formativa (integrada a um programa de contínuo aperfeiçoamento) ou somativa (apoando a classificação e seleção).

Scriven (1967, apud WORTHEN, B.R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L., 2004) também aborda a questão da natureza da avaliação docente, vinculando-a a tomada de decisões e permanência em programas específicos. Para ele, a avaliação desempenha inúmeros papéis, mas desempenha um único objetivo, o de valorar algo. De acordo com seu pensamento, a avaliação formativa promove um aprimoramento dos objetivos propostos, enquanto a somativa informa elementos que podem julgar a eficácia deste processo.

Nessa lógica, o autor ressalta que, enquanto a primeira utiliza as informações obtidas para a tomada de decisões e o aperfeiçoamento profissional, a segunda pressupõe tornar público os julgamentos de valor ou mérito em relação aos critérios estabelecidos, tanto para os responsáveis pela tomada de decisões, quanto para os avaliados, além de envolver decisões relativas à continuidade ou não dos profissionais nos programas a que atendem.

Importa notar que a caracterização formativa ou somativa para a avaliação de desempenho docente está diretamente ligada ao uso que se faça de seus resultados, que podem servir tanto para que professores se vejam mais reconhecidos e valorizados, em seu exercício profissional, como para fins classificatórios e de seleção.

Tal uso necessita estar referendado pelo que Gatti (2011) chama de natureza do processo avaliativo. Para a autora, se a natureza é educativa, a finalidade é o desenvolvimento das instituições, dos grupos e das pessoas; ao contrário, se é seletiva, a finalidade é a classificação e até a indicação de *rankings*, para a ocupação de determinadas vagas.

Ademais, o uso que se faz dos resultados das avaliações docentes condiciona as relações que os professores estabelecem com o processo avaliativo e, em decorrência, com o clima para a realização da avaliação: de confiança e cooperação ou, em oposição, de suspeita e competição.

Assim, é importante que o direcionamento da avaliação de desempenho considere seus possíveis desdobramentos e, a partir daí, resulte em processos

continuados de formação, articulados com “a validade situacional e social, a validade de propósitos em relação as suas consequências” (GATTI, 2011, p.86).

Nesse aspecto, considerando que em uma escola o diretor é figura central no que diz respeito às mudanças pretendidas, pela sua ação como facilitador, ou pelo seu papel na definição de objetivos, sua intervenção mostra-se essencial na questão do uso dos resultados da referida avaliação.

Conforme Hall et al. (1984), uma liderança eficaz é o fator que contribui para mudanças eficazes e relevantes. Quando o envolvimento é esclarecido, eficaz e duradouro, dá lugar a mudanças inovadoras, que é o que se espera com a avaliação.

Nesse sentido, se é esperada uma mudança no desenvolvimento profissional, entende-se que o diretor da escola deva direcionar os resultados da avaliação de desempenho docente pela natureza formativa para, nessa medida, viabilizar o aperfeiçoamento do trabalho do professor.

Isso posto, destaca-se mais uma vez a relação com o Programa de Ensino Integral (PEI), contexto dessa pesquisa, em que a figura do diretor de escola é central no direcionamento e acompanhamento do processo de avaliação docente, de maneira a torná-lo um transcurso contínuo de aprendizagem.

Importa ressaltar que, no contexto educacional brasileiro, a avaliação dos profissionais de ensino é considerada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) no artigo 67, que prevê a avaliação docente para ingresso e progressão na carreira:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

[...] (BRASIL, 1996, art.67).

Sendo assim, a formação do professor é dada como um direito e um dever e, nesse sentido, a avaliação docente pode se constituir em um instrumento de legitimação dessa prerrogativa.

Então, considera-se que o diretor de escola, no uso de suas atribuições e responsabilidades, deva ressaltar a natureza formativa da avaliação docente, quando em contato com os resultados, como forma de apoiar o professor no fortalecimento da sua identidade profissional. Dessa forma, possibilitará ao profissional ir ao encontro de uma identidade docente inerente ao desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional e a formação do educador envolvem lidar com a complexidade do humano, do mundo atual e das relações entre esse educador e esse mundo. E essa formação deve ser resultado da intencionalidade dessa pessoa em relação aquilo que considera como sendo parte de si mesma – sua profissão (PLACCO, 2010, p. 145).

Nessa mesma perspectiva, Marcelo (2009) coloca que o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, momento em que acontece a construção do ser social, a partir da relação de experiência e vivência profissional.

Desse modo, percebe-se o desenvolvimento profissional do docente como um encontro com a identidade de uma profissão que se quer construída, por meio de processos de formação, portanto, formativa, tanto para professores como para alunos.

Logo, se a melhora nos resultados de aprendizagem dos estudantes é dada como consequência de uma prática qualificada, o que se espera de um professor é que ele leve seus alunos à compreensão da vida, por meio dessa prática “melhorada”, adotando uma postura ética e de abandono da ideia da profissão docente como a de transmissão de um determinado saber.

Nesse sentido, entende-se que o caráter formativo de uma avaliação docente trará informações importantes para subsidiar os processos de formação necessários ao desenvolvimento profissional.

Sabe-se que essa pesquisa pretende analisar a percepção dos diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) do município de São José do Rio Preto, a

respeito da Avaliação 360°, instrumento constitutivo da avaliação de desempenho docente dessas escolas.

Sabe-se, também, que o motivo dessa investigação é saber se a referida Avaliação ocorre de fato como um instrumento de formação e, portanto, constitutiva de caráter formativo, com vistas ao aprimoramento profissional, ou se ela se constitui apenas em um cumprimento protocolar.

Porém, a questão é que a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais do Programa de Ensino Integral (PEI), dispõe no seu artigo 10 que:

A permanência do 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;
- II - [...] (BRASIL, 2012, art.10).

Logo, o que se conclui, pela forma como se organiza a legislação, é que a avaliação de desempenho profissional contempla um caráter somativo, visto que a permanência do indivíduo no Programa fica condicionada aos resultados obtidos no processo avaliativo: se forem adequados, ele fica; se não, sai, o que desconsidera, de certa forma, o processo da prática e da vivência profissional.

Então, como pensar nos objetivos de aprimoramento profissional de uma avaliação docente se a própria legislação estabelece que o professor pode ter a cessação de suas funções no Programa de Ensino Integral (PEI), caso os resultados de sua avaliação não evidenciem o perfil necessário?

Portanto, analisar o instrumento da Avaliação 360° como processo avaliativo docente nas escolas do Programa mencionado, que é o foco dessa pesquisa, significa considerar, conforme atestam Bergamini e Beraldo (2007), que as informações obtidas com os resultados devem contribuir para os objetivos a serem alcançados, no caso, a reflexão sobre a prática, com vistas ao aperfeiçoamento profissional.

### 2.3. Avaliação 360°

A Avaliação 360° é um método avaliativo muito utilizado no meio empresarial, também conhecido como *Feedback* de Múltiplas Fontes.

Segundo Reis (2000), é uma modalidade de avaliação de desempenho frequente em organizações de administração e recursos humanos e tem como objetivo aumentar a produtividade e desenvolver o aperfeiçoamento profissional, identificando as deficiências, ou carências de competências profissionais.

Chiavenato (2010), autor referenciado na área da Administração, esclarece que a Avaliação 360° é feita de modo circular, envolvendo todas as pessoas que mantêm alguma forma de interação com o avaliado, e proporciona valiosas informações de todos os lados, além de oportunidades de adaptação e ajustes às várias e diferentes demandas.

De acordo com Reis (2000), a Avaliação 360° surgiu na década de 70, em algumas Universidades americanas, em que alunos começaram a avaliar seus professores.

Na década de 80, ela se estendeu às grandes companhias americanas e europeias e atingiu muita popularidade. Chegou ao Brasil por volta da década de 90. Conforme atesta Reis (2000), nesse modelo de avaliação o avaliado recebe informações diretas e objetivas a respeito do seu desempenho, para melhorar sua produtividade.

A utilização desse método avaliativo na Educação da rede pública estadual é recente, visto que são poucas as referências bibliográficas sobre o tema. De acordo com Moraes (2011), além de atual, “busca incorporar todos aqueles que interagem como colaborador avaliado” (2011, p. 75).

Assim, considerando as circunstâncias interativas e, por sua vez, as relações que se estabelecem por meio da Avaliação 360°, Claro e Nickel (2002) afirmam:

[..] pressupõe uma comparação entre a percepção dos pares no trabalho, do superior imediato, dos subordinados diretos, clientes, fornecedores, e a percepção que o ocupante do cargo tem em si mesmo, no exercício das atividades, fechando, assim, um círculo de 360 graus (CLARO E NICKEL, 2002, p. 30)

Alguns autores acreditam que a Avaliação 360° pode atenuar a carga de subjetividade inerente às avaliações de desempenho. Para Dutra (2002), por exemplo,

isso é possível, com a Avaliação 360°, por sua característica de evidenciar a visão de outrem para o avaliado:

A avaliação de comportamento é extremamente subjetiva e toma como referência um padrão conduta definido pela empresa ou por um conjunto de pessoas. Recomendamos nesse caso um sistema de avaliação por múltiplas fontes, chamada também de 360°, como de minimizar a subjetividade e apresentar para a pessoa avaliada a opinião pública a seu respeito (DUTRA, 2002, p.163).

Nesse sentido, a referida Avaliação, a mesma utilizada na avaliação de desempenho docente do Programa de Ensino Integral (PEI), pode ser definida como “uma ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que identifica potenciais e áreas nevrálgicas do avaliado” (CHIAVENATO, 2010, p. 261).

Além disso, é uma avaliação que tem capacidade para impactar o coletivo, na medida em que trabalha os comportamentos sob vários pontos de vista. Para Reis (2000), a Avaliação 360° fortalece a autopercepção e a percepção dos outros. Sendo assim, oferece uma aprendizagem natural, oriunda da comparação da autoimagem com a imagem percebida pelos outros, permitindo uma análise clara e completa dos impactos dos próprios comportamentos no ambiente de trabalho.

Para CRAIDE (2004), uma avaliação nesses moldes traz benefícios para as organizações, pois oferece a oportunidade de identificar o nível das competências da instituição, em que se deve atuar para melhorar, para garantir a obtenção dos objetivos de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, há também limitações na sua instrumentalidade, que se referem à complexidade do processo. Por exigir sigilo e se tratar de uma avaliação qualitativa para atingir padrões de comportamento, o processo demanda tempo e se torna impraticável, muitas vezes, para ser realizado por todas as pessoas da empresa/instituição.

No entanto, pode-se dizer que é um processo credível, segundo Edwards e Ewen (1998, *apud* Brandão, H. P.; Guimarães, T. de A., 2001), considerando suas duas características principais: o anonimato e o sigilo de quem dá as informações. Porém, a despeito desses dois atributos, os autores atestam que a Avaliação 360° não deve ser considerada uma solução definitiva para o desenvolvimento dos profissionais, mas, sim, um ponto de partida para as ações de melhoria de desempenho.

Dessa forma, define-se em linhas gerais a relação da Avaliação 360° com essa pesquisa, pois, sendo uma ferramenta para gerenciamento e verificação de comportamentos, específica do meio empresarial, possibilita a análise de suas contribuições e dificuldades, nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), para identificar nos profissionais as competências necessárias para o trabalho no programa, com vistas ao direcionamento de planos formativos.

## CAPÍTULO III – MÉTODO

### 1. Diretrizes gerais

O estudo procurou compreender a percepção dos gestores sobre a avaliação de desempenho docente, nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), pela utilização do instrumento da Avaliação 360°, tendo em vista serem eles os responsáveis pelas tomadas de decisão antes, durante e após o término do processo avaliativo.

No caso desse modelo de escola, o gestor deve assegurar o desenvolvimento profissional dos educadores, sendo a Avaliação 360° um possível instrumento de auxílio nessa atribuição e, nesse sentido, procurou-se investigar como ela vem sendo compreendida pelos diretores do Programa.

Assim, os sujeitos escolhidos para o desenvolvimento desse estudo são diretores de quatro escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), no município de São José do Rio Preto, que tiveram participação voluntária durante o processo de entrevistas.

Os diretores dessas escolas possuem, dentre as atribuições de sua função, “acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores [...]” (SÃO PAULO, 2012, art. 4º), o que ocorre inclusive por intermédio da avaliação de desempenho docente.

Dessa forma, responsáveis pela liderança, gerenciamento e articulação entre a equipe escolar e a aprendizagem de todos os alunos, cabe aos diretores escolares, sujeitos dessa pesquisa:

[...] mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2016, Art. 3º).

Nesse contexto, importa dizer que essa pesquisa se realizou no município de São José do Rio Preto, em que se consultou, por meio de entrevistas, os diretores das escolas

públicas estaduais do Programa de Ensino Integral (PEI), pertencentes à Diretoria de São José do Rio Preto.

A razão da escolha desse município para o desenvolvimento do estudo se ancorou em dois aspectos: primeiro, o fato de que a pesquisadora reside no referido município e, segundo, por nele exercer a sua profissão, vinculada ao magistério público estadual, há mais de 14 anos, iniciando como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e, atualmente, na atuação como diretora de escola, como dito anteriormente.

Assim, conhecendo mais de perto o contexto educacional da pesquisa, foi possível à pesquisadora propor questões objetivas aos sujeitos entrevistados, cujas respostas não pudessem lhes causar nenhum comprometimento, além do que, foi-lhes garantido o total anonimato, incluindo a assinatura de termo específico.

De acordo com o que se estabeleceu nessa pesquisa, o objeto de estudo foi o instrumento de Avaliação 360°, empregado na administração e, atualmente, nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), de acordo com a Secretaria Estadual da Educação (SEE), pretende identificar as necessidades de formação e qualificação dos profissionais, acreditando-se na sua contribuição para a melhoria da atuação docente e, por conseguinte, do aprendizado dos alunos.

A questão é que, sendo parte de um processo mais amplo, com etapas que envolvem a análise de resultados, devolutiva e calibragem, como já retratado, o problema que surge é se esse instrumento de fato atende aos objetivos, ligados à reflexão e formação, ou se enseja apenas um cumprimento protocolar, dada a sua padronização, pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), já explicitada, e, também, os desdobramentos das referidas etapas no cotidiano escolar.

Tais desdobramentos se estendem, como já visto, desde o surgimento de conflitos, causados por comparações entre os pares estabelecidas por eles próprios, a partir dos resultados, até o distanciamento entre as informações obtidas e a realidade da atuação que, na percepção dos sujeitos avaliados, não parecem verossímeis: se os resultados são positivos, não há indicativos de aprimoramento necessário; se negativos, não condizem com o trabalho real desempenhado.

Sendo assim, o objetivo geral desse estudo foi traçado no sentido de investigar como a Avaliação 360° é compreendida pelos diretores, para verificar se ela atende aos

pressupostos da Secretaria Estadual da Educação (SEE) de reflexão da prática e formação.

Para tanto, foi pensada uma entrevista, com cada um dos diretores das escolas elencadas, considerando-se os objetivos específicos de verificar como é realizada a Avaliação 360° nas unidades escolares pesquisadas, para analisar seus aspectos positivos e negativos, identificados pelos gestores diretores, e contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo docente, a partir das sugestões identificadas na pesquisa.

A decisão final pela utilização da entrevista como técnica para a coleta de dados se deu pela possibilidade que ela traz de captar a percepção direta do entrevistado e, de posse de sua fala, produzir um documento expressivo da realidade de quem está inserido no contexto pesquisado.

Entende-se que a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação, pois possibilita obter dados descritivos dos entrevistados, permitindo ao pesquisador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o objeto de estudo, no caso, a Avaliação 360°:

Isso posto, no caso da avaliação de desempenho realizada nas escolas, entende-se que os dados obtidos a partir da entrevista resultam da capacidade discursiva dos sujeitos entrevistados ao se expressarem, a partir do contexto em que estão inseridos, a unidade escolar.

Como especificidade, a entrevista semiestruturada revelou-se um excelente instrumento, tendo em vista a necessidade de se aferir as impressões e posicionamento dos sujeitos entrevistados, pois, como observado por Gerhardt; Silveira (2009), elas são suficientes para fornecer elementos para uma observação direta, considerando o contexto situacional favorável que proporcionam na interação entre entrevistador e entrevistado. Além disso, permitem ao entrevistador fazer as adaptações necessárias.

Conforme Ludke e André (1986, p.34) “As informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento flexível” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34), assim consideradas as entrevistas.

Gerhardt e Silveira (2009) confirmam o posicionamento de Ludke e André (1986), ao afirmarem que:

o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.72).

Assim, com a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, essa pesquisa buscou a explicitação das condições reais relacionadas às situações analisadas e, por essa razão, foi possível apreender e retratar a perspectiva dos sujeitos, bem como seus pontos de vista sobre o que está sendo pesquisado:

Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre o seu autor: suas filiações, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc. (FRANCO, 2005, p. 21).

Com relação à abordagem, esse estudo qualitativo sugere um aprofundamento da compreensão dos diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) no município de São José do Rio Preto sobre o instrumento da Avaliação 360°, cujos desdobramentos são parte de um universo subjetivo de análise, uma vez apoiado em aspectos situacionais não quantificados, já que envolvem as noções de avaliação e qualidade.

Além disso, não interessa, para o tema em questão, a representatividade numérica do objeto de estudo, mas, sim, como diz Minayo (2001), a preocupação “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, [...]” (MINAYO, 2001, p.14).

Dessa forma, objetiva-se produzir informações sobre o instrumento da Avaliação 360°, de modo que seja possível contribuir com elementos novos para o processo avaliativo docente daquelas escolas.

Em síntese, essa pesquisa, de abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada como técnica de coleta, foi desenvolvida em quatro etapas:

✓ 1ª Etapa: aprofundamento na revisão bibliográfica sobre o tema, a fim de mapear os principais estudos e concepções relativos à avaliação de desempenho docente, à avaliação 360°, aos documentos da Secretaria Estadual da Educação (SEE), norteadores

do Programa de Ensino Integral (PEI). Essa etapa objetivou compreender os conteúdos básicos que fundamentam a avaliação o objeto de estudo e seu entorno;

✓ 2ª Etapa: elaboração do roteiro de entrevista e aplicação do pré-teste, que permitiu fazer os ajustes necessários. Os apontamentos feitos no exame de qualificação foram fundamentais como subsídio para a revisão dos procedimentos em questão;

✓ 3ª Etapa: realização da entrevista com os diretores das escolas de Programa de Ensino Integral (PEI), responsáveis pelo desenvolvimento da avaliação de desempenho docente, com transcrição para o papel das gravações de áudio e articulação com outras anotações realizadas pelo pesquisador durante o diálogo com o entrevistado;

4º Etapa: leitura e interpretação de dados, além de construção de categorias para classificação e descrição dos aspectos recorrentes que determinaram a dimensão dos problemas identificados nas entrevistas;

✓ 5º Etapa: Análise dos registros com base no referencial teórico (desconstrução de saberes, senso comum) e considerações.

## **2. Coleta dos dados**

Os sujeitos escolhidos para a realização dessa pesquisa são diretores das quatro escolas do Programa de Ensino Integral (PEI), no município de São José do Rio Preto, e sua escolha está relacionada ao objetivo desse estudo de investigar a sua percepção sobre o instrumento da Avaliação 360º no processo avaliativo docente dessas unidades escolares.

O trabalho de coleta de dados se iniciou primeiramente com um contato telefônico com cada escola, com o intuito de agendar uma entrevista com os diretores, realizando uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa e, também, tirar quaisquer dúvidas que, porventura, pudessem surgir nessa conversa inicial.

As entrevistas ocorreram em dias distintos, de acordo com a disponibilidade dos diretores e, no dia da realização, eles receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para leitura e assinatura. As falas foram gravadas em áudio e depois de transcritas, analisadas e confrontadas, para levantamento de pontos comuns ou divergentes relacionados ao planejamento e execução da avaliação de desempenho docente, com a utilização da Avaliação 360º.

No entanto, antes da realização das entrevistas propriamente ditas, foram coletadas informações sobre os diretores e a própria instituição, com vistas à

caracterização quanto ao gênero, idade, tempo de serviço público estadual, tempo de serviço na instituição atual e formação e, também, para delinear o espaço/contexto em que a pesquisa seria realizada.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, procurando-se criar um clima caloroso e confiante, para que os sujeitos pesquisados se sentissem à vontade, e o tempo de duração de cada uma variou de 40 a 90 minutos. Além disso, foram evitadas perguntas que pudessem condicionar as respostas, bem como a emissão de opiniões pessoais ao longo das conversas.

Dessa forma, com o propósito de levantar dados sobre os sujeitos e trazer informações quanto as suas percepções, ideias e subjetividades, para possibilitar a interação entre os envolvidos e, com isso, o aprofundamento do conhecimento sobre o tema da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas a partir de blocos contextuais e tópicos norteadores, ajustados aos objetivos propostos para o estudo, como demonstrado no quadro abaixo:

**Quadro 1: Quadro orientador da pesquisa**

BLOCOS	TÓPICOS	ORIENTAÇÕES/QUESTÕES
Legitimação da entrevista	Apresentação do problema.	Foram formuladas questões e dadas orientações no sentido de informar os sujeitos sobre os objetivos e finalidades da pesquisa, bem como a importância da sua participação no estudo.
	Objetivos da entrevista e do trabalho de pesquisa.	
	Importância da motivação do entrevistado para a participação.	
	Caráter confidencial da fonte de informação e anonimato dos entrevistados (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).	
	Registro em áudio das entrevistas e da declaração de autorização.	
	Agradecimento pela colaboração na realização do estudo.	
<p>Questão básica: Como os diretores de escola do Programa de Ensino Integral (PEI) compreendem a avaliação de desempenho docente nas escolas de ensino integral?</p> <p>Decisão: Analisar os aspectos positivos e negativos da avaliação de desempenho</p>		

docente, identificados pelos diretores, considerando o instrumento utilizado, a avaliação 360°, e propor contribuições para o aperfeiçoamento do processo avaliativo dos professores.		
<b>BLOCOS</b>	<b>TÓPICOS</b>	<b>ORIENTAÇÕES/QUESTÕES</b>
Contextualização do problema	Identificar as características do grupo gestor responsável pelo processo de avaliação de desempenho docente nas unidades de ensino integral pesquisadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil dos diretores: idade, sexo, formação, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação como gestor, tempo de atuação no PEI.</li> <li>• Perfil das instituições escolares: quantidade de professores, alunos, nível de ensino oferecido e número de salas.</li> </ul>
Operacionalização: como é realizada a avaliação de desempenho docente nas unidades escolares pesquisadas.	Analisar a realização da avaliação de desempenho docente nas unidades escolares do Programa de Ensino Integral (PEI).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como acontece a Avaliação 360° na sua escola?</li> <li>• Você vê dificuldades na realização da Avaliação 360° na sua escola? Quais?</li> <li>• Como os professores recebem e interpretam os resultados da avaliação 360°?</li> </ul>
Objetivos da entrevista	1) Analisar os aspectos positivos e negativos da avaliação de desempenho docente, identificados pelos diretores, sobre o instrumento utilizado, a avaliação 360°.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados coincidem com a atuação observada dos professores?</li> <li>• Você procura fazer correções quando há discrepância nos resultados?</li> <li>• O que você vê de positivo com a realização dessa avaliação?</li> <li>• Você acha que ela favorece o desenvolvimento profissional</li> </ul>

		dos participantes do PEI? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores se interessam por resolver as dificuldades apontadas na Avaliação 360°?</li> <li>• A Avaliação 360° oferece informações concretas que auxiliam na decisão de continuidade ou desligamento do profissional do programa?</li> </ul>
	2) Propor sugestões identificadas na pesquisa que procure contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essa avaliação necessita de aperfeiçoamento?</li> <li>• Quais sugestões você tem para a melhoria da avaliação de desempenho nas escolas do programa?</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor

Então, a partir desse direcionamento, foi realizada uma análise dos indicativos da experiência dos diretores com a Avaliação 360°, por meio da entrevista semiestruturada (Apêndice B), para verificar como eles vivenciam essa situação no cotidiano de suas escolas e como conduzem o processo de tomada de decisões para o atendimento às finalidades da avaliação.

Assim, a partir da leitura e interpretação das falas transcritas, que constam no Apêndice D dessa dissertação, e, sobretudo, das coincidências e divergências percebidas por entre as falas dos diretores (Apêndice E), foram organizadas cinco categorias de análise, utilizadas para a reflexão dos resultados, expostos no item 3.3 desse estudo, a saber: i) *Operacionalização*; ii) *Limitações do processo*; iii) *Potencialidades do processo* e iv) *Elementos complementares*.

Na primeira categoria, a *Operacionalização*, foi considerado o processo real da Avaliação 360° e as estratégias adaptativas relatadas pelos diretores, como forma de tentar alcançar os objetivos definidos pela própria Secretaria Estadual da Educação (SEE).

A segunda, *Limitações do processo*, teve como base a(s) dificuldade(s) encontradas pelos diretores, para contemplar a finalidade de formação, como proposto pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), ou cessação da designação, conforme pressuposto da legislação fundamental do Programa de Ensino Integral (PEI).

A terceira, *Potencialidades do processo*, direcionou-se a partir das evidências que os resultados podem trazer quanto à positividade do processo e das expectativas.

A quarta e última categoria, *Elementos complementares*, partiu do entendimento e expectativa dos diretores quanto às propostas de aperfeiçoamento do modelo, no sentido da adequação do instrumento à realidade escolar e aos objetivos propostos de reflexão e formação, com vistas à qualificação da docência e, por conseguinte, da aprendizagem.

### 2.1. Perfil das escolas

As quatro escolas pesquisadas se situam em regiões centrais do município de São José do Rio Preto, de fácil acesso e, por esse motivo, recebem alunos de todas as demais regiões. Apenas uma delas se localiza na zona Norte, região mais afastada do perímetro central e, portanto, recebe estudantes do seu entorno.

Quanto à modalidade de ensino, apenas uma escola atende a dois níveis, sendo, por isso, chamada escola híbrida; dentre as demais, uma é apenas de Ensino Fundamental – Anos Finais, e duas outras, de Ensino Médio. O total de alunos, professores e tempo de implantação do Programa de Ensino Integral (PEI) podem ser vistos no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Categorização das escolas de pesquisa**

<b>Categoria</b>	<b>Localização/Região</b>	<b>Total de Classes / Nível de Ensino</b>	<b>Total de Alunos</b>	<b>Total de Professores</b>	<b>Implantação do PEI</b>
Escola Um	Central	13/1 – Fund. II e Ens. Médio	480	22	2013
Escola Dois	Central	12 - Ens. Médio	479	23	2012
Escola Três	Norte	11 - Ens. Fund. II	385	19	2013
Escola Quatro	Central	10 - Ens. Médio	327	19	2012

Fonte: elaborado pelo autor

Com relação a suas preocupações, por pertencerem à mesma modalidade de ensino, embora em níveis escolares diferentes, apresentam igualmente uma atenção

voltada para a qualidade da formação do estudante, considerando os princípios e premissas propostos pelo Programa, o que as aproxima quanto aos objetivos.

Além disso, tornam-se de proximidade considerável, pois a cada dois meses são chamadas à Diretoria de Ensino, conjuntamente, para receberem Orientações Técnicas dos Supervisores de Ensino, pautadas pelos direcionamentos da Secretaria estadual da Educação (SEE).

## 2.2. Caracterização dos sujeitos (S)

Todos os sujeitos pesquisados (S<sub>1</sub>; S<sub>2</sub>; S<sub>3</sub> e S<sub>4</sub>), diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) do município de São José do Rio Preto, são moradores da cidade.

Três deles têm mais de 51 anos, estão na educação pública há pelo menos vinte anos e contemplam duas graduações. Quanto ao tempo no Programa, todos atuam há pelo menos quatro anos.

A função de diretor de escola também não é nova para nenhum deles. Com exceção de um, que está na função há cinco anos, os demais já contabilizam entre 11 e 15 anos atuando na direção escolar.

Todos concordaram em participar voluntariamente da pesquisa e entenderam a importância do objeto de estudo, a Avaliação 360°, para a reflexão a respeito da qualificação dos profissionais que atuam no Programa de Ensino Integral (PEI).

O quadro abaixo traz a descrição sintética das informações a respeito dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa:

**Quadro 3 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa**

<b>Categoria</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação/Graduação</b>	<b>Tempo no Magistério</b>	<b>Tempo na Função</b>	<b>Tempo no PEI</b>
Gestor Um	Masculino	Mais de 51	Ed. Física e Pedagogia	Mais 20	De 11 a 15	4 Anos e 2 Meses
Gestor Dois	Feminino	Mais de 51	Matemática e Pedagogia	Mais 20	De 11 a 15	4 Anos e 3 Meses

Gestor Três	Feminino	De 41 a 50	Ed. Física e Pedagogia	Mais 20	De 11 a 15	4 Anos e 4 Meses
Gestor Quatro	Feminino	Mais de 51	Letras e Pedagogia	De 15 a 20	5 Anos	5 Anos

Fonte: elaborado pelo autor

### 3. Análise dos dados

#### 1) Operacionalização

As quatro escolas adotam os procedimentos de acordo com as orientações enviadas pela Secretaria Estadual da Educação (SEE). Reúnem líderes e vice-líderes de turma (escolhidos entre os pares de cada turma, desde o início do ano - uma especificidade do Programa de Ensino Integral (PEI)) - e explicam sobre os objetivos da avaliação e cronograma de execução para a unidade, para que socializem as informações recebidas com os colegas, nas turmas.

Os professores também recebem orientação, muitas vezes realizada pela coordenação geral da escola, e quanto ao processo de execução da avaliação, com exceção dos alunos, a maioria da equipe escolar as realiza em horários diversos, utilizando inclusive os finais de semana e horários após o trabalho.

A questão é que o fator 360° indica todo mundo avaliando todo mundo, e isso resulta em um montante de avaliados para cada avaliador um tanto incompatível com o tempo que se tem.

Das quatro escolas pesquisadas, duas, cujo atendimento também ocorre para o Ensino Fundamental – Anos Finais, relataram dar uma atenção maior nas orientações aos alunos dos sextos anos, tendo em vista a imaturidade, típica da idade, compreendida pelos diretores dessas unidades escolares, e o fato de estarem chegando à rede estadual pela primeira vez, vindos da rede municipal de ensino e, por conseguinte, serem “novatos” na realização do processo.

Percebe-se, nas quatro escolas, um cuidado na orientação aos alunos e professores. Com relação aos alunos, enfatiza-se, principalmente, que a avaliação deve considerar a atuação do professor e não sua aparência, ou a simpatia que tenha para com os estudantes, e que o processo é confidencial, sigiloso e impessoal. Além disso, que a análise avaliativa deve considerar o trabalho de um semestre e não eventos isolados, de alegria ou decepção com os avaliados.

No caso dos professores, a orientação do diretor é para que o coordenador enfatize, junto aos docentes, os objetivos de reflexão e formação, a partir da análise da atuação do outro e da sua própria, considerando as atribuições da função de cada um, o cuidado com os comentários e, sobretudo, com a imparcialidade do processo, dadas as suas características essencialmente profissionais.

[S<sub>1</sub>]: Primeiro eu faço a distribuição dos papéis com os líderes de classe, que fazem as suas reuniões por sala, depois vão até o terminal de computador e efetuam suas respostas.

[S<sub>2</sub>]: Primeiro capacitamos os alunos a respeito da avaliação 360 graus.

[S<sub>3</sub>]: Faço a formação deles para dizer como a avaliação funciona, quais são seus objetivos, qual é a forma de visão que a avaliação deve ter. Depois eu informo sobre os prazos, sobre qual é o objetivo final dela.

[S<sub>4</sub>]: Divulgamos para os alunos. Chamo o líder e o vice-líder e passo pra eles todo aquele tutorial que vem pra gente da avaliação 360 graus. [...] Para os professores essa orientação é na ATPC, mas aí não sou eu que faço. Quem faz é a coordenadora.

A análise realizada permite articulação com as conclusões de Gatti (2013), com relação à avaliação de professores na escola, em que ressalta a necessidade de preparação nos diferentes níveis gestores, das escolas e suas equipes, de forma interativa e participativa, para influir positivamente no crescimento profissional e pessoal.

## 2) *Limitações do processo*

A análise relacionada a essa categoria sugere aspectos ligados ao que se poderia chamar de um comportamento protecionista entre os pares, por parte dos profissionais da escola, dado o apontamento dos diretores das quatro unidades escolares sobre a proteção que ocorre entre os professores, na avaliação, como forma de garantirem uma pontuação satisfatória, para permanecer no Programa.

[S<sub>1</sub>]: Na avaliação, existe certa união entre eles em relação a uma pessoa ou outra. Eles tentam se “armar”..., eles se unem..., eles se utilizam de alguns outros instrumentos para poder se manter na designação.

[S<sub>2</sub>]: Existe uma proteção na avaliação... por mais que o profissional tenha dado trabalho, sempre tem um grande número de colegas, que as vezes até por pena..., percebem que não é um profissional adequado para o programa..., mas pelo profissional ser uma boa pessoa, existe aquela proteção.

[S<sub>4</sub>]: Na avaliação não tem questões que vão avaliar o específico do professor, é muito amplo. Existe um certo protecionismo, por que vem aquele “notão” que os outros deram. Essa avaliação não te permite tirar, e assim, você não consegue abaixar aquela nota ali.

Nesse sentido, eles também concordam em unanimidade que a avaliação não oferece subsídios para o desligamento do profissional, tendo em vista que a pontuação

obtida não representa de fato a atuação do professor, principalmente por não identificar exatamente em que ponto em específico deve ocorrer a melhora e/ou investimento formativo, o que, por sua vez, também dificulta a implementação de processos de formação para a equipe.

[S<sub>1</sub>]: Na avaliação das coordenações, o resultado não condiz com a realidade e acho que a avaliação nunca vai refletir, por que eles preferem “blindar” aquela pessoa para ter algo em troca.

[S<sub>2</sub>]: É a mesma avaliação pra todos os profissionais e tem coisa que não faz parte do “quadrado” de determinada função e é a mesma pergunta.

[S<sub>3</sub>]: A dificuldade nessa avaliação está ligada, de fato, a não necessariamente corresponder o que a gente precisa que o professor melhore.

[S<sub>4</sub>]: Na prática os resultados não coincidem.

Além disso, outra questão, para além da pontuação, é que um possível desligamento dependeria de registros contínuos da atuação e comportamentos desses profissionais, o que os diretores consideram como um dos aspectos mais difíceis de sua atuação, devido à grande demanda de atribuições regulares da função, acrescidas daquelas inerentes ao Programa de Ensino Integral (PEI).

Para mais, importa dizer que, apesar da liderança do diretor com relação a esses registros, ele necessita do apoio do coordenador, cuja função de acompanhamento pedagógico e formação dos professores podem fornecer subsídios quanto à consolidação dos registros contínuos e necessários pela direção.

Outro item coincidente se refere ao caráter comportamental do instrumento da Avaliação 360°, o que lhe assegura uma carga de subjetividade, que compromete o ato de avaliar, pois comportamentos são circunstanciais e, portanto, variáveis.

[S<sub>2</sub>]: Então, nessas perguntas você acaba por ficar prejudicado, principalmente por que, por exemplo, dentro da sala de aula, a didática do professor, eles geralmente vão falar bem da didática do professor, ou avaliar certinho. Agora, a didática do vice-diretor, a didática do coordenador e a didática do diretor, é onde acaba ficando com notas mais baixas, principalmente por parte dos alunos.

[S<sub>3</sub>]: A avaliação tem um caráter, praticamente, estritamente, comportamental! E é difícil avaliar comportamentos!

### 3) *Potencialidades do processo*

Nessa categoria de análise, segundo as coincidências entre as falas, destaca-se a questão do apoio proporcionado pelos resultados da Avaliação 360° ao desenvolvimento das atividades do diretor e, ainda que seja um processo “trabalhoso”, ao direcionamento

para a definição das formas como os docentes olham para a sua atuação e a atuação do outro.

Com relação ao apoio, o diretor vê que o instrumento da Avaliação 360°, quando associado ao processo de calibragem, pode funcionar como uma “retaguarda” para a tomada de decisão necessária, em caso de cessação da designação de algum profissional do Programa de Ensino Integral (PEI), pois, dessa forma, existe a possibilidade de identificar a falta de perfil para a atuação.

Ao contrário, em caso de permanência do profissional, ele também se sente apoiado a mostrar as competências que necessitam de aprimoramento em cada profissional, ainda que com o risco do enfrentamento, da desunião da equipe e de ser mal avaliado, mas enfrentando tudo em prol de um plano de formação para trabalhar com a sua equipe.

[S<sub>1</sub>]: É um subsídio para o gestor para que as coisas funcionem um pouco melhor do que se não tivesse. Essa avaliação dá esse norte por que exige um pouco mais de estudos, de concentração.

Ela favorece o desenvolvimento profissional do professor, sim. Vou te falar que até no princípio que eu não achava que pudesse ser legal, mas a avaliação é formativa, o interesse é formativo. A forma como é a avaliação em si, o que ela proporciona depois na calibragem, nas discussões, nas formações..., ela proporciona coisas boas.

[S<sub>2</sub>]: De positivo na avaliação é que o profissional sabe que vai ser avaliado, principalmente com relação às faltas. Então existe uma grande preocupação do profissional em não se ausentar, o que não ocorre nas escolas regulares. Também de fazer um bom trabalho, por que ele quer permanecer no programa. Ele percebe a diferença salarial e os benefícios de como é bom trabalhar nesse programa.

Alguns profissionais sim, mudam de postura e a gente percebe o crescimento. A gente percebeu o crescimento de uma professora que fazia muita polêmica, que amadureceu um pouco mais. Se tornou mais profissional com as coisas, em acatar, em aceitar, em fazer conforme as regras do programa.

[S<sub>3</sub>]: Hoje eu vejo uma calibragem como a complementação de uma avaliação que apresenta lacunas. Porque se aqui eu não consegui avaliar o que eu precisava, a calibragem me dá essa oportunidade. Por aquelas questões que a gente responde, eu não consegui chegar na atuação do profissional. A calibragem me permite olhar pra ele com o pé no chão.

A avaliação tem tudo pra favorecer o desenvolvimento profissional, por que na medida em que se avalia o trabalho do outro, está avaliando seu próprio trabalho. O olhar do outro sobre sua atuação pode despertar para fragilidades ainda não identificadas.

[S<sub>4</sub>]: A gente consegue ver nitidamente as falhas, consegue mostrar pra eles as falhas e consegue trabalhar.

As potencialidades elencadas pelas falas transcritas acima corroboram a ideia de Chiavenato (2010) de que a referida avaliação pode ser considerada “uma ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que identifica potenciais e áreas nevrálgicas do avaliado” (CHIAVENATO, 2010, p. 261).

No entanto, os diretores concordam em que tais potencialidades somente foram percebidas a partir do exercício de reflexão proporcionado durante o próprio processo das entrevistas. Segundo eles, responder às questões fez com que eles parassem para analisar cuidadosamente a forma como a Avaliação 360° acontece, o que não se verifica nos momentos em que ela ocorre, tendo em vista a forma protocolar como ela é considerada dentro da agenda da Secretaria Estadual da Educação (SEE).

#### 4) *Elementos Complementares*

Os resultados obtidos a partir do levantamento das impressões, representações e visões dos gestores durante as entrevistas permitiram identificar alguns pontos de melhoria para o aperfeiçoamento da avaliação de desempenho docente nas unidades escolares pesquisadas.

Entre esses pontos, está o de que a avaliação de desempenho docente deveria fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para, desse ponto de vista, ser planejada e pensada durante todo o ano letivo, e não somente nos momentos em que a sua realização é obrigatória.

Ademais, destaca-se a importância atribuída para a formação do gestor, para dar conta da extensão do processo de planejar, executar e acompanhar essa execução e analisar os resultados. Sobre isso, os diretores ressaltam a necessidade de um acompanhamento processual, ao longo do ano, e não apenas no final de cada semestre.

Com relação à parte específica do conhecimento, os diretores concordam que as perguntas da Avaliação 360° deveriam ser mais práticas, mais próximas da especialidade do docente e não apenas vinculadas às competências do Programa de Ensino Integral (PEI).

[S<sub>1</sub>]: O gestor tem que ser entendido e tem que ter uma formação.

[S<sub>3</sub>]: Eu acho que o diretor tendo esse apoio e conhecimento do programa, ele está preparado. Tendo o domínio da escola, tendo a escola na mão, ele está preparado.

[S<sub>2</sub>]: Com relação as perguntas, alguma coisa melhor direcionada. Eu acho que as perguntas deveriam ser melhores formuladas. Também se fosse uma só por ano.

[S<sub>3</sub>]: As perguntas precisam ser mais diretamente articuladas com a prática do profissional. Precisa deixar de ser vista como um protocolo a ser seguido. Talvez essa avaliação precise ser mais trabalhada no cotidiano da escola. Talvez ela não devesse ser tão esporádica, talvez ela devesse ser mais frequente pra gente adquirir uma cultura de avaliação. Ela precisa se tornar uma coisa cultural da escola, uma coisa que nasce na escola, se desenvolve para a escola.

[S<sub>4</sub>]: Deveria ter uma avaliação que mostrasse se ele domina o conhecimento. Deveria ter umas duas ou três perguntas específicas sobre o domínio da disciplina que lecionam.

Pode-se entender a avaliação de desempenho como um exercício de cidadania e democracia, por igualar as pessoas, dar a elas a chance de criticar, refletir, aprender e crescer. Assim, não deve ser encarada como um castigo, mas, sim, como uma oportunidade e, nesse sentido, como sendo parte das realizações e eventos escolares, uma possibilidade de tomada de decisão, mais próxima das necessidades do cotidiano.

Nesse aspecto, retoma-se CRAIDE (2003), para quem a avaliação traz benefícios, pois oferece a oportunidade de se verificar o estágio das competências da equipe. Dessa forma, o gestor consegue identificar onde atuar para garantir o alinhamento da equipe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da avaliação de desempenho é um campo que oferece margem para discussões e análises de naturezas variáveis e, muitas vezes, contraditórias, mas que não deixam de agregar conhecimentos impactantes para a atuação dos profissionais e, no caso da educação, para a melhoria da qualidade educacional.

Nesse sentido, analisar a forma como os diretores das escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) realizam e entendem a avaliação de desempenho docente, representada pelo instrumento da Avaliação 360°, levantou apontamentos que passam, de um lado, pela forma padronizada com que a avaliação se realiza e, de outro, pela subjetividade inerente aos processos avaliativos de pessoas.

Embora todos os diretores acreditem que o processo de Avaliação 360° venha melhorando desde que iniciou, especialmente com relação à naturalidade de sua operacionalização, há questões que ainda necessitam de reflexão, considerando as limitações e potencialidades evidenciadas pela pesquisa.

Pelas informações levantadas junto aos diretores, verifica-se uma necessidade de que a avaliação de desempenho docente se transforme em cultura escolar, entendida como prioridade, como forma de direcionar um trabalho de qualidade, o que somente aconteceria se ela fizesse parte da Proposta Pedagógica da escola.

Nesse caso, a Avaliação 360° deixaria de ser apenas um protocolo a ser seguido, para ser construída coletivamente, a partir da reflexão conjunta sobre o que os profissionais acham que deve ser avaliado, na atuação de cada um, considerando-se o perfil de escola que se quer alcançar.

Dessa forma, o instrumento de avaliação seria o norte para um processo de formação continuada, facilitando a formulação dos objetivos e a seleção de ações, para que cada profissional pudesse investir em sua autoformação, levando em conta as condições internas e externas da escola e a evolução esperada.

Assim, considerar a avaliação de desempenho docente como parte integrante da Proposta Pedagógica da escola significaria trazer oportunidades de uma avaliação mais refletida e significativa, com perspectivas mais fundamentadas para tomada de decisões, por parte dos diretores, contribuindo, de fato, para melhorar a ação docente e, por conseguinte, a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e da escola.

Se assim o fosse, outras fragilidades também poderiam ser superadas, uma vez que uma escola comprometida com um ensino de qualidade é aquela em que a equipe escolar se organiza administrativa e pedagogicamente, de forma a programar uma proposta pedagógica coerente com a realidade, que promova as aproximações com o ideal que se quer alcançar.

De forma geral, para a função de direção de escola, a Avaliação 360° continua sendo um desafio, relacionado não somente ao conhecimento que envolve o acompanhamento e monitoramento do processo, mas também à mediação dos conflitos oriundos dos seus desdobramentos no cotidiano escolar, ainda que se tenham grandes potencialidades com o processo da calibragem e da devolutiva.

Se, de um lado, a calibragem permite aos diretores uma análise mais articulada entre o plano real de atuação do profissional e os resultados encontrados no instrumento da Avaliação 360°, a devolutiva, de outro, possibilita evidenciar com clareza, aos professores, os pontos a serem observados com mais atenção e cuidado durante o desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano escolar.

O processo de calibragem e devolutiva, quando bem organizado, permite mostrar aos profissionais até mesmo os possíveis problemas com relação à parte específica do conhecimento, não considerada na Avaliação 360°, que é fundamentada em comportamentos e, portanto, não considera a análise das lacunas quanto à formação inicial dos docentes.

Diante disso, percebe-se que a liderança e a responsabilidade do diretor para conduzir os eventos que envolvem a avaliação de desempenho, representada pelo instrumento da Avaliação 360°, torna-se uma tarefa de complexidade significativa, considerando a sua incumbência de ter que direcionar processos formativos ou cessação de designação, a partir dos resultados encontrados.

Nesse sentido, torna-se fundamental pensar em processos de formação para os diretores, relacionados especialmente às formas de apropriação dos resultados da avaliação, para que eles, na sua condição de formadores, possam direcionar os pontos de investimento de formação com maior clareza de objetivos e, na condição de responsáveis pela cessação de designação, possam se pautar em evidências mais objetivas da atuação do profissional, a partir dos resultados da Avaliação 360°.

Claro está que o material da Secretaria Estadual da Educação (SEE) traz a base teórica para o desenvolvimento do processo da avaliação de desempenho; porém,

considerando que o processo de avaliar sempre objetiva uma decisão, ainda falta uma formação específica para os diretores, voltada aos conceitos, dimensões e resultados da avaliação, que possa referendar tomadas de decisão consoantes com as necessidades da escola, principalmente como forma de alcançar os objetivos de melhora da atuação profissional e da qualidade educacional.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI).** 2016. 283f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2016

BAUER, A. Avaliação de desempenho de professores: pressupostos e abordagens. In: GATTI, B. (Org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade no ensino na escola pública.** Brasília: Liber, 2005.

BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa.** 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, vol.41, nº1. São Paulo, jan./mar., 2001.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 17 ago. 2015.

BRESSANE, A. C. R. **O papel da avaliação na constituição das identidades profissionais docentes.** 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2014.

CAMARGO, S. de L. F. **Matriz de avaliação docente: proposta norteadora para a construção de um processo avaliativo em uma instituição de educação básica.** 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O direito humano à educação escolar pública de qualidade. A educação entre os direitos humanos.** Campinas: Autores Associados, 2006. p. 95-125.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas; o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CLARO, M. A. P. M.; NICKEL, D. C. Gestão de pessoas. In: **Faculdades Bom Jesus. Capital humano.** Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 2002.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática.** Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CRAIDE, A.; ANTUNES, E. Di D. Avaliação de competências 360°: os impactos na gestão de pessoas. **REAd**, Rio Grande do Sul, v. 10, nº 4, jul./ago. 2004.

DANIELSON, C. **Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación.** Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)/CINDE y el Diálogo Interamericano: Santiago, 2011. Serie Documentos nº 51.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUTRA, J. S. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas.** São Paulo: Atlas, 2002.

DUTRA, J. S. Gestão de Pessoas por competência: modismo ou conceito em construção? In: DUTRA, J. S. (Org.). **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2012.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre Avaliação e Fracasso Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTRELA, A. & RODRIGUES, P. (Orgs). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Editora Colibri, 1995.

FERNANDES, D. **Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades**. Portugal: Texto Editores, 2008. 32 p.

FERNANDES, D. Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. **Revista ELO – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**. Lisboa, n.16, p. 9-24, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliação do Desempenho Docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Texto Editora, 2012.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Lisboa, v. 21, n. 78, p. 11–34, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 79 p.

GATTI, B. A. A avaliação de professores: um campo complexo. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 22, n. 48, p. 77-88, jan./abr. 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T.(orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIMENES, N. A. S. – **Um estudo meta-avaliativo de uma experiência de auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior** – PUC SP, Dissertação de Mestrado, 2006.

GOMES, M. do C. **Avaliação do desempenho docente: objetivos e controvérsias**. 2010. 172 f. Dissertação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2010.

HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HAWERROTH, J. L. **Estratégias acadêmicas como alternativa de avaliação de desempenho docente: o caso da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina**. 2005. 204 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

HOUAISS, A. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2002. 3008 p.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISORÉ, M. Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. **OECD Education Working Papers**, nº. 23, OECD Publishing, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 7-22

MINAYO, M. C. de S.(org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, J.; OLIVEIRA, S. R. **Gestão de pessoas. Coleção Gestão Empreendedora – Educação.** Rio de Janeiro: UFF, 2011.

NOVAES, G. T. F. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. In: GATTI, B. A. (org). **O trabalho docente, avaliação, valorização, controvérsias.** Coleção: Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A. (org). **O trabalho docente, avaliação, valorização, controvérsias.** Campinas: Autores Associados, 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação e aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MORAES, J.; OLIVEIRA, S. R. **Gestão de pessoas. Coleção Gestão Empreendedora – Educação.** Rio de Janeiro: SESI: UFF, 2011.

OLIVEIRA, S. C. V de. **Avaliação do desempenho docente: O Curso de Educação Física.** 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2014.

PLACCO, V. M.N.S. Ser Humano Hoje: contribuições da formação e pesquisa. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (orgas.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champagnat, 2010. p. 135-152.

REIS, G. G. **A utilização de feedbacks com múltiplas fontes em programas de desenvolvimento de lideranças.** 2000. 192f. (Dissertação) – FGV/EAESP. São Paulo, 2000.

REZENDE, A. G. M. **Avaliação de desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos.** 2012. F. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

ROMERO, S. M. T. **A Avaliação de desempenho como instrumento de capacitação dos docentes dos cursos de graduação.** Disponível em

[http://www.egrad.org.br/\\_resources/files/\\_modules/producao/producao\\_414\\_201212051834228e9c.pdf](http://www.egrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_414_201212051834228e9c.pdf). Acesso em 16.set.2106.

SALOMÃO, M. S. A. **Impacto de programas de formação continuada da Secretaria Estadual da Educação de São ma gestão escolar**. 2011.122 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **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 <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>> . Acesso em 16 ag.2015. Institui o Programa Educação – Compromisso de São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **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. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>. Acesso em 20 ago.2015.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Lei Complementar nº 1164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Lei Complementar nº 1191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.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. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>>. Acesso em: 17 ago. 2015

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014. 56 p.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. Caderno do Gestor**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014. 48 p.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Resolução SE nº 49, de 19 de julho de 2013**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>. Acesso em 20.ago.2015.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em [http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=10/07/2017%2013:07:47](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=10/07/2017%2013:07:47). Acesso em 26.ago.2015.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 56 de 14/10/2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas - Perfil, Competências e Habilidades do Diretor de Escola da Rede Estadual de Ensino. Disponível em [http://dersv.com/Resolucao\\_SE\\_56\\_2016\\_Dispoesobre\\_perfil\\_Diretor\\_Escola.pdf](http://dersv.com/Resolucao_SE_56_2016_Dispoesobre_perfil_Diretor_Escola.pdf). Acesso em 20.set.2016.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Resolução SE nº 68, de 17 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível em <<http://www.dersv.com/res%20se%2068%20pei%20avaliacao.pdf>>. Acesso em 20.ago.2015.

SÃO PAULO (Estado). SEE. **Tutorial de Recursos Humanos**. São Paulo: SEE, 2014.

SCHULMEYER, A. **Estado atual da avaliação docente em treze países de América Latina**. Trabajo presentado a la Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades", Brasília, DF, 10-12 jul. 2002. Disponível em <<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3092/30.%20Estado%20actual%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20EN%2013%20PA%C3%8DSES%20DE%20AM%C3%89RICA%20LATINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 16.out.2016.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of Curriculum Evaluation**. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 1967.

SILVA, V. G. da. A narrativa instrumental da qualidade na educação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.19, n. 40, p. 191-22, maio/ago. 2008.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.22, p. 101-118, jul./dez. 2000.

SOUZA, S. Z. Avaliação de desempenho do professor (Verbete). In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/362.pdf>. Acesso em: 23. mar. 2013.

TORRECILLA, J. M. Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. In: **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**, Brasília, Consed, Unesco, 2007.

VAILLANT, D. Avaliação de Professores em Vários Países da OCDE e da América Latina. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.2, nº 6, 2010.

VIANNA, H. M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n.5, p.99-104, 1990.

VIANNA, H. M. Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.5, p.55-61, 1992.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de Avaliação Educacional**. São Paulo, Liber Livro Editora: 2005.

VOORWALD, H.; SOUZA, V. **Políticas públicas e educação: o novo modelo de escola de tempo integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

WORTHEN, B.R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas concepções e práticas**. São Paulo: Edusp, 2004.

## APÊNDICES

### **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM FORMAÇÃO DE FORMADORES

Comitê de Ética em Pesquisa - Campus Monte Alegre



**PUC-SP**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM FORMAÇÃO DE FORMADORES

Comitê de Ética em Pesquisa - Campus Monte Alegre

Pesquisador Responsável: Conceição Garcia Bispo dos Santos

Endereço: Rua João de Oliveira Faria, 767 Jd. Nazareth

CEP: 15054-040 – São José do Rio Preto – SP

Fone: (17) 99132-1792

E-mail: conceicaogarcia@uol.com.br

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP”. Neste estudo pretendemos investigar como a avaliação de desempenho docente é compreendida pelos gestores nas escolas de ensino integral e se esta atende aos objetivos da SEE. O motivo que nos leva a estudar é entender como a avaliação de desempenho docente acontece nos contextos escolares e como os gestores tem lidado com esta avaliação dentro das escolas de ensino integral.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: realização de entrevista individual com posterior transcrição, articulando as respostas com as anotações feitas pelo pesquisador.

Esse tema tem importância para a comunidade acadêmica e prática, uma vez que as questões de avaliação, propostas no PEI, são, hoje, fundamentais para avaliação dessa política pública do estado. Dessa forma, o estudo trará grandes contribuições tanto no campo da pesquisa acadêmica como da prática, não apresentando questionamentos em

relação às questões éticas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE ENSINO INTEGRAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José do Rio Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Nome Assinatura participante Data

Nome Assinatura pesquisador Data

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DIRETORES**

**PARTE 1**

<b>I- ROTEIRO DE ENTREVISTA – (GESTOR)</b>			
Caracterização			
Data:		São José do Rio Preto - SP	
1- Idade:			
<input type="checkbox"/> 20 – 30	<input type="checkbox"/> 31 – 40	<input type="checkbox"/> 41 – 50	<input type="checkbox"/> mais de 51
2- Sexo:			
<input type="checkbox"/> masculino		<input type="checkbox"/> feminino	
3- Formação:			
<input type="checkbox"/> Pedagogia Plena	<input type="checkbox"/> Licenciatura Plena e Pedagogia Plena	<input type="checkbox"/> Magistério e Pedagogia Plena	<input type="checkbox"/> Outra, Qual? Ed. Física e pós psicopedagogia
4- Tempo de atuação no magistério:			
<input type="checkbox"/> 8 - 10	<input type="checkbox"/> 10 - 15	<input type="checkbox"/> 15 – 20	<input type="checkbox"/> mais de 20
5 - Tempo de atuação na função/cargo de diretor de escola:			
<input type="checkbox"/> 1 – 5 anos	<input type="checkbox"/> 6 – 10 anos	<input type="checkbox"/> 11 – 15 anos	<input type="checkbox"/> mais de 16 anos
6 - Tempo de atuação no PEI:			
<input type="checkbox"/> anos		<input type="checkbox"/> meses	
7 - Quantidade em 2017:			
<input type="checkbox"/> professores		<input type="checkbox"/> alunos	
8 - Nível de ensino oferecido:			
<input type="checkbox"/> Ens. Fund. I	<input type="checkbox"/> Ens. Fund. II	<input type="checkbox"/> Ens. Médio	<input type="checkbox"/> Fund. e Médio
9 - Número de classes em 2017:			
<input type="checkbox"/> total			

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA DOS DIRETORES****PARTE 2**

1. Como acontece a avaliação de desempenho docente (360 graus) na sua escola?
2. Você vê dificuldades na realização da avaliação 360 graus na sua escola? Quais?
3. O que você vê de positivo com a realização dessa avaliação?
4. Os resultados coincidem com a atuação observada dos professores?
5. Você procura corrigir quando há discrepância nos resultados?
6. Como os professores recebem e interpretam os resultados da avaliação?
7. Os professores se interessam por resolver as dificuldades apontadas na avaliação de desempenho?
8. Você acha que ela favorece o desenvolvimento profissional dos participantes do PEI?
9. Oferece informações concretas que auxiliam na decisão de continuidade ou desligamento do profissional do programa?
10. Esta avaliação necessita de aperfeiçoamento?
11. Quais sugestões você daria para a melhoria da avaliação de desempenho nas escolas do programa?

## APÊNDICE D – MATRIZ DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS

<b>MATRIZ</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<p><b>Identificar as características do grupo gestor responsável pelo processo de avaliação de desempenho docente nas unidades de ensino integral pesquisadas;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil dos diretores: idade, sexo, formação, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação como gestor, tempo de atuação no PEI.</li> <li>• Perfil das instituições escolares: quantidade de professores, alunos, nível de ensino oferecido e número de salas.</li> </ul>
<p><b>Verificar como é realizada a avaliação de desempenho docente nessas unidades (avaliação 360 graus);</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como acontece a Avaliação 360° na sua escola?</li> <li>• Você vê dificuldades na realização da Avaliação 360° na sua escola? Quais?</li> <li>• Como os professores recebem e interpretam os resultados da avaliação 360°?</li> </ul>
<p><b>Analisar os aspectos positivos e negativos da avaliação de desempenho docente, identificados pelos gestores, sobre o instrumento utilizado, a avaliação 360 graus;</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados coincidem com a atuação observada dos professores?</li> <li>• Você procura fazer correções quando há discrepância nos resultados?</li> <li>• O que você vê de positivo com a realização dessa avaliação?</li> <li>• Você acha que ela favorece o desenvolvimento profissional dos participantes do PEI?</li> <li>• Os professores se interessam por resolver as dificuldades apontadas na Avaliação 360°?</li> </ul> <p>A Avaliação 360° oferece informações concretas que auxiliam na decisão de continuidade ou desligamento do profissional do programa?</p>

<b>Propor sugestões identificadas na pesquisa que procure contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Essa avaliação necessita de aperfeiçoamento?</li><li>• Quais sugestões você tem para a melhoria da avaliação de desempenho nas escolas do programa?</li></ul>
---	---

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES DAS ENTREVISTAS

<p><b>QUESTÃO 1</b></p> <p><b>Como acontece a avaliação de desempenho docente (360 graus) na sua escola?</b></p>	<p>S<sub>1</sub> - Primeiro eu faço a distribuição dos papéis com os líderes de classe, aí eles fazem as suas reuniões por sala, depois eles vão até o terminal de computador e efetuam suas respostas. Nós não temos problemas nesse sentido. Existe algum problema logístico como o que aconteceu com alguns computadores devido ao incêndio, mas o pessoal de São Paulo, deu todos os subsídios, alterando datas. Posso dizer que na realização em si não encontramos grandes problemas: a logística, a distribuição de papéis, os professores já estão habituados, pois já é o quarto ano.</p>
	<p>S<sub>2</sub> - Nós primeiro capacitamos os alunos. É feita a capacitação a respeito da avaliação 360 graus, depois colocamos eles na sala de informática e com os nets books pra eles fazerem a avaliação 360 com o grupo. Todos os professores fazem: professor com professor, professor avalia a equipe de coordenação e a equipe gestora. A equipe de coordenadores de área também avalia todos da equipe dele e a equipe gestora. A equipe gestora avalia todos, coordenadores, vice-diretor, coordenador geral e todos os professores, dentro do horário livre deles. Tem uns que fazem em casa, só os alunos que fazem na escola.</p>
	<p>S<sub>3</sub> - Primeiramente, eu faço a formação deles para dizer como a avaliação funciona, quais são seus objetivos, qual é a forma de visão que a avaliação deve ter. Depois eu informo sobre os prazos, sobre qual é o objetivo final dela, só isso. Mas, primeiramente, é a formação.</p>
	<p>S<sub>4</sub> - Ela vem da secretaria, tem que controlar, tem que confirmar, aí a gente divulga isso pros alunos. Aí eu chamo líder e vice líder em uma sala, faço todo aquele tutorial pra eles, de como vai ser passado. Tem que lembrá-los porque eles nunca lembram como que vai ser, apesar deles fazerem duas vezes por ano. Dou uma ênfase maior pros alunos de sexto ano porque são menores. Faço aquele tutorial mesmo que vem pra gente da avaliação 360 graus. Explico que não é o gostar ou não gostar do professor, e que eles vão avaliar o trabalho. Vem um documento já da secretaria pra trabalhar. Aí eu levo pro líder e vice-líder, trabalho com</p>

	<p>eles isso, aí eles que vão pra sala e é dado um momento pra eles poderem trabalhar na linguagem dos alunos. Depois de feito isso, a gente faz um cronograma e eles descem pra sala de informática. Lá na sala ficam dois professores monitores, só caso de dar algum problema de acesso, mas os alunos são orientados para que ninguém tenha acesso às respostas deles, que é uma coisa sigilosa. Eles são orientados a mudar a senha porque geralmente a senha é a data de aniversário. Às vezes vai mais de um dia, porque é um período assim, que atrapalha muito isso. É um período que todo mundo está fazendo e o sistema fica muito lento. Atrapalha muito o funcionamento da escola e sobrecarrega o sistema. A hora que nós vamos fazer a nossa, a avaliação dos professores, porque a gente procura fazer fora dos horários deles, a gente faz depois que os alunos vão embora, mas normalmente, a grande maioria dos professores, só conseguem fazer na madrugada em casa.</p> <p>Pros professores essa orientação é na ATPC, mas aí não sou eu que faço. Quem faz é a coordenadora, que é uma falha da Secretaria o diretor não participar da ATPC. Nós não temos um momento, os diretores, de ter uma reunião com todos os professores. Porque você tem que acabar optando, ou fica no clube, pra dar o apoio ao clube ou... O ATPC não podia ser no horário do clube, podia ser outro horário. Vamos dizer, não sei nem se seria esse o termo, mas fica sendo um isolamento da direção.</p> <p>Sabe, eu me sinto assim, no Big Brother. Coloca todo mundo em uma casa e aí joga o problema lá dentro, pra criar uma situação ruim mesmo, e você tem que lidar com aquilo.</p>
--	--

	<p><b>S<sub>1</sub></b> - Posso dizer que na realização em si não encontramos grandes problemas, a logística, a distribuição de papéis..., os professores já estão habituados, pois já é o quarto ano. Foi mais no início, o pessoal não estava tão habituado e aconteceu alguns problemas naquele campo dos comentários, onde uma pessoa não gostou do comentário e fez até reclamações via diretoria de ensino. Depois o próprio habituar com a avaliação fez com que as pessoas tivessem um entendimento melhor.</p>
--	---

<p><b>QUESTÃO2</b></p> <p><b>Você vê dificuldades na realização da avaliação 360 graus na sua escola? Quais?</b></p>	<p>Como é uma situação nova, essa avaliação, assim por dizer, as vezes existe um certo temor por parte deles. Existe uma certa união entre eles em relação a uma pessoa ou outra, então é isso... eles tentam se armar, entendendo que a avaliação pode ser um instrumento que pode mantê-los ou não, então eles se unem. Eu creio que está implícito “nela”, isso daí... ela poderia ser até mais técnica, e o pessoal, sobre esse aspecto, poderia ter um entendimento melhor, mas como ela é um fator norteador pra permanência ou não, eles se utilizam de alguns outros instrumentos para poder se manter na designação. Em relação ao gestor, infelizmente, para o gestor ter uma resposta satisfatória numa avaliação, como ele gostaria, é difícil. Na verdade, o gestor tem que ser entendido de uma forma, por que se o gestor tem que fazem uma formação, ele está embasado, ele não está falando que é o único habilitado. As pessoas preferem tornar as coisas mais difíceis, colocar obstáculos, encaixar o seu pensamento próprio, serem individualistas. Então se o gestor é muito rigoroso, é muito rigoroso, se ele é aberto, é muito aberto. Então é um desafio monstruoso para nós, requer muito equilíbrio psicológico também.</p> <p>S2 - Eu percebo uma dificuldade muito grande com relação às perguntas, que muitas vezes a forma com que elas são colocadas. Fica difícil colocar sempre, quase sempre e as vezes. O tipo de pergunta, o tipo do questionário e a dificuldade que sempre tem, o que protege, né... Existe uma proteção na avaliação. Por que o profissional pensa assim: “Se eu não sou capaz de fazer aquela atividade, como é que eu vou colocar pro meu colega que ele não faz, né? Eu não sou capaz de desenvolver, embora eu saiba que tem que ser feito daquela maneira, quem sou eu para dizer que o outro não faz?”... não é verdade? Essa é uma grande dificuldade que nós encontramos. Aqui na nossa escola por mais que o profissional tenha dado trabalho, sempre tem um grande número de colegas, que as vezes até por pena, percebem que não é um profissional adequado para o programa, mas pelo profissional ser uma boa pessoa, uma pessoa amiga... então existe aquela proteção neste ponto, uma proteção pela pessoa ser bem quista pela equipe.</p>
--	---

**S3** - Como diretora, muitas vezes eu não tenho fundamentos suficientes para responder as questões mais imparcialmente, porque, como coordenador, você pode assistir a aula, mas, como diretor, fica mais distante da atuação do professor na sala da aula. Muitas vezes eu não tenho muitos subsídios pra responder como eu gostaria, com a justiça que eu gostaria. Tendo conhecimento do programa, com tudo o que ele traz de informação e do modus operandi, eu não vejo dificuldade na interpretação. Não é a dificuldade de interpretação o empecilho da avaliação, porque, segundo as perguntas que estão postas, as respostas respondem o que as perguntas estão perguntando. Não é esse o problema. A dificuldade nessa avaliação está ligada, de fato, a não necessariamente corresponder o que a gente precisa que o professor melhore muitas vezes. Segundo o conhecimento que a gente tem do programa e o que o programa quer para o profissional, do perfil de profissional que o programa propõe, não há dificuldade de interpretação. A única dificuldade que existe é que, nem sempre, as respostas dão pra gente o que a gente precisa pra melhorar o desempenho do professor e, por outro lado, muitas vezes os micro indicadores são perguntas afirmativas que tem um caráter muito subjetivo. Então fica muito difícil de você avaliar. Eu não encontro dificuldade em dar a devolutiva, eu encontro dificuldade na forma como ela é recebida pelo profissional, que ainda não vê na devolutiva um caminho de aprimoramento profissional. Para o profissional, a devolutiva é apenas uma forma de dizer: “seu trabalho não está bom, você precisa melhorar nisso, nisso e nisso”. O professor não consegue avaliar profundamente, de acordo com o que o programa propõe, qual é o ponto de atuação dele que aquela devolutiva está demonstrando pra ele que tem que melhorar. Porque, pra ter essa visão, o professor precisa, primeiro, ter uma humildade muito grande. Segundo, ter um conhecimento muito grande do programa. Em terceiro lugar, aceitar que uma avaliação não é necessariamente pra classificar, mas é pra elevar o nível da atuação.

**S4** - O programa é muito lento, as crianças vão, aí não dá certo o acesso, muitos aqui têm problema de RA. Eu não sei se é porque eles estão sendo

cadastrados nesse ano, principalmente o sexto ano, que estão chegando na escola estadual. Não roda o sistema..., esse é um problema..., o negócio não vai de jeito nenhum. Fora o problema técnico, eles são imaturos, aí até tento explicar: “Vocês não vão ver se o professor é bonito, se ele vem arrumado, se ele joga beijinho pra todo mundo, entendeu? Não é isso.” Até tento... Eles não têm essa maturidade, então isso acaba sendo um problema porque eles acabam avaliando de acordo com a beleza, com a simpatia. As perguntas da avaliação são pelo mapa de competência. Então as perguntas são as mesmas pra todos. Os professores aqui na escola, por exemplo, de linguagens, chegam muito ruins, eles não sabem nada de português. Só que são boas pessoas. Tenho uma equipe assim, disposta a tudo, vão atrás, estudam muito, só que eles não têm como sair disso. Eles não têm mesmo! Não tiveram uma boa formação. Eles tinham que ir muito além disso pra melhorar, precisaria, sei lá, cursos, mais cursos, mas não aqui. Eles não tinham que ser formados pelo PCG, entendeu? Não é o PCG que vai sanar isso. Não vai dar conta! Porque é uma formação específica de língua portuguesa. Na avaliação, não tem questões que vai avaliar o específico do professor. É muito amplo, a questão que tem é se ele domina o conteúdo. Eles conseguem ver isso nos outros, tanto que eles não julgam. Existe conversas assim: “Fulano vai substituir fulano? Não coloca fulano por que ele não vai dar conta. Ainda mais que não é disciplina dele, ele não vai dar conta”. Então existe um certo protecionismo, nós sabemos. Só que quando a gente pega a avaliação que os outros fizeram, as justificativas são: “não, mas olha, ela vai atrás, ela procura, ela vai, faz, estuda, ela tá sempre estudando e buscando as coisas”. Então, aí vem aquele “notão” que os outros deram. Você vai fazer o quê? Essa avaliação não te permite tirar, e assim, você não consegue abaixar aquilo ali.

**S1** - Eu entendo que a avaliação é positiva. Eu penso que tem um aspecto positivo, por que de uma forma ou de outra, os professores procuram entregar as coisas nos prazos, estudar um pouquinho mais. Poderia ser

<p><b>QUESTÃO3</b></p> <p><b>O que você vê de positivo com a realização dessa avaliação?</b></p>	<p>maior esse entendimento, mas que as vezes não requer tanto estudo, mas sim entender o aluno de forma diferente, por que essa metodologia propõe isso, ter um olhar voltado para o ser humano, e demora muito tempo para eles entenderem isso. Então o aspecto positivo da avaliação é esse, é um subsídio para o gestor para que as coisas funcionem um pouco melhor do que se não tivesse. Essa avaliação dá esse Norte, por que exige um pouco mais de estudos, de concentração... Eu penso que tem esse aspecto positivo aí.</p>
	<p><b>S<sub>2</sub></b> - O que eu vejo de positivo é que o profissional sabe que vai ser avaliado, principalmente com relação as faltas. Então existe uma grande preocupação do profissional se ausentar, o que não ocorre nas escolas regulares. Por que ele sabe que vai perder ponto e pode sair do programa, então ele não falta. E principalmente em casos também de fazer um trabalho, por que ele quer permanecer no programa, por que depois que ele entra, ele percebe a diferença salarial e os benefícios de como é bom trabalhar nesse programa..., por que todos gostam do programa em si. É um programa que a gente se apaixona por ele, você vê o resultado no aluno, e quando você vê o resultado nos alunos, os professores se apaixonam pelo programa e eles não querem deixar o programa e eles sabem que a ausência é um dos fatores que pode tirar eles do programa, então tem essa preocupação. E eu percebo bastante nos projetos de eletivas, eles se dedicam bem as aulas das eletivas, até mais do que no currículo comum. Nós percebemos que o clima escolar nos horários de eletivas, é outro. O clima escolar é totalmente diferenciado, os alunos não saem da sala pra nada, o barulho da sala, da escola como um todo, é diferente.</p>
	<p><b>S<sub>3</sub></b> – Ela permite você olhar para o seu trabalho de forma direcionada.</p>
	<p><b>S<sub>4</sub></b> - Então, eu to tentando lembrar, é que agora já se tornou um hábito, mas lá atrás eu lembro que eu via de positivo que o fato de ter essa avaliação, os professores, não só os professores, todos nós, a gente consegue se colocar no mesmo nível dos alunos, porque todos nós vamos ser avaliados. Agora a gente não consegue ter essa visão tão clara assim</p>

porque já incorporou. Não que não continua sendo bom, continua. Mas já incorporou de tal forma que a gente já não vê mais. Mas esse é um aspecto positivo que a gente consegue, assim, aquelas pessoas que se sentem numa certa superioridade, “eu mando, eu faço, eu aconteço”, elas conseguem diminuir isso, se igualar, porque ela vai ser avaliada tanto quanto. Quando você iguala, você dá a chance do outro participar, crescer junto, ser protagonista, dar ideia, fazer parte. Se não você bloqueia ali mesmo, “só eu que mando, só eu que faço”. Então o sentido de protagonismo, nessa forma de avaliação ajuda muito a desenvolver. Porque ele dá liberdade de você criar, ser protagonista, na medida que você, de igual pra igual, você pode criar, você pode criticar, fazer parte. Porque você também tá avaliando os trabalhos, ajudando a construir, nesse ponto. Mas sabe no que que acaba sendo boa essas perguntas? Porque, quando a gente traz isso daí pro mapa de competência e a gente vai fazer a devolutiva, a gente pensa em cima dessas perguntas e analisa o professor no plano de ação dele. Depois, quando a gente vai fazer a calibragem, a gente usa o mapa de competências e as questões que estão ali dentro, são as mesmas da avaliação 360. A avaliação deveria por si só ter um valor, mas agora aqui pensando, nunca tinha pensado nesse aspecto, eu to tentando entender como acontece na nossa cabeça aqui, ela não representa, ela não tem o valor que deveria ter como avaliação. Porque a avaliação acaba perdendo valor porque ela é corrompida por esse monte de coisas. Só que, quando a gente pega essas mesmas perguntas que estão lá no mapa de competências, a gente vai analisar o plano de ação, as atividades, o dia a dia do professor, em cima dessas perguntas que nada mais são do que o mapa de competências. Então, na hora da gente fazer a devolutiva, isso é muito útil, só que a gente ignora o valor das questões da avaliação 360. Então tem lá, “o professor no dia a dia, ele vê, aponta, os problemas e busca soluções? ”. Tem uma pergunta nesse sentido.... Então, todo mundo lá avaliou, deu quatro, três... Aqui não se dá menos que três..., notão... É tudo perfeito... A gente não vê aquela nota. A gente pega isso... o professor faz isso? E aí a gente leva em cima do dia a dia dele na hora da devolutiva. É como se a gente avaliasse o nosso grupo

	<p>na hora da calibragem...</p> <p>A gente deixa de lado e faz outra análise, que chega num resultado, a gente usa essa análise na avaliação de competência.</p> <p>É assim que a gente acaba utilizando a avaliação 360 graus, quer dizer, a gente não utiliza, né, a gente utiliza só os dizeres... Ela é só um suporte, mais ou menos isso. No final, assim, a gente faz uma avaliação a parte, depois você pega aquilo ali só pra ser sua referência, pra ver se você não errou muito. É exatamente isso que a gente faz.</p>
--	---

<p><b>QUESTÃO4</b></p>	<p>S<sub>1</sub> - Um pouco. Isso me fez lembrar que na primeira avaliação um professor que tem, que eles não gostavam muito, mas que tem muita criatividade, que lá onde ele foi coordenador ele realizou vários projetos..., que está até em conformidade com a filosofia do ensino integral..., e na avaliação eles colocaram que ele não tinha muita criatividade..., que na minha observação, ele tinha sim essa criatividade..., e talvez por eles acharem ele uma pessoa arrogante, vamos dizer, eles o prejudicaram na avaliação. Agora parece que essa distorção foi corrigida, isso foi mais no começo, que os resultados não refletiam tanto com as coisas reais, mas é para isso que a avaliação serve. Vejo nas coordenações que o resultado não condiz com a realidade. As pessoas conseguem até conduzir o resultado da área, obtendo resultados ótimos e na realidade não é isso que acontece. Acho que a avaliação nunca vai refletir, por que eles preferem blindar aquela pessoa para ter algo em troca.</p>
<p><b>Os resultados coincidem com a atuação observados</b></p>	<p>S<sub>2</sub> - Nem sempre, por que na atuação em sala de aula, embora tenhamos professores excelentes, mas a avaliação aqui está sempre acima até do que ele realmente demonstra no cotidiano da escola. E até por que toda a equipe acaba por se proteger, por que todos nós queremos permanecer no programa. Então querendo ou não, existe uma proteção.... É natural até, por que as perguntas não respondem o que você quer dizer, e o as vezes, o quase sempre..., as vezes tem algumas questões que mais de um profissional coloca... o quase sempre por exemplo, cai muito a nota..., o</p>

<b>professores</b>  <b>?</b>	peso que eles colocam..., aí diminui bastante a nota.
	<b>S3</b> - Depende... engraçado que antes eu achava que não coincidia tanto. Hoje eu acho que coincide mais. Também porque eu acho que hoje a visão do programa vai te ajudando a olhar a avaliação de uma forma mais situada. Eu percebo que quanto mais você entende a atuação dentro de tudo que o professor faz, mais você vê sentido na avaliação. A única coisa, volto a dizer, é que a avaliação tem um caráter praticamente, estritamente, comportamental e é difícil avaliar comportamentos. Mas, ao entender o perfil que o programa quer do profissional, você consegue verificar pelas respostas.
	<b>S4</b> - Na prática não..., raramente..., quer dizer, não vou dizer que seja raramente não... em alguns casos não coincide. Existe um certo protecionismo, mas na maioria das vezes até dá certo sim, por que muitos professores trabalham, com exceção desses aí, que são alguns, que todo mundo protege. Mesmo tendo alguns professores de relação difícil, eu não tenho esse problema deles se vingarem de um professor na avaliação.

<b>QUESTÃO5</b>  <b>Você procura corrigir quando há discrepâncias nos resultados?</b>	<b>S1</b> - Sim, tem a calibragem que é uma oportunidade para corrigir, pelo menos na argumentação com o professor. Os professores não questionam os resultados após a calibragem por que eu só acrescento ou deixo igual ao resultado da 360. A gente só acrescenta nesses casos que observamos que os resultados não coincidem.
	<b>S2</b> - Na calibragem, aí observando o programa de ação, com as ausências é onde a gente procura corrigir essa discrepância na calibragem. Geralmente diminuir a pontuação é difícil, né... Diminuir é difícil... É mais quando você tem que aumentar.
	<b>S3</b> - Inicialmente, eu achei que a calibragem era um verdadeiro problema pra avaliação. Hoje ela ainda é, porque hoje ela é atribuída a gestão e acaba virando uma gestão fantasma, que foi aquela que diminuiu ou aumentou um ponto na avaliação do professor, né? Mas hoje eu vejo a calibragem de uma maneira diferente. Hoje eu vejo uma calibragem como

	<p>a complementação de uma avaliação que apresenta lacunas, porque, se aqui eu não consegui avaliar o que eu precisava, a calibragem me dá essa oportunidade. Por aquelas questões que a gente responde, eu não consegui chegar na atuação do profissional, a calibragem me permite olhar pra ele com o pé no chão. Então ele tem a parte comportamental e a calibragem pode ser atribuída no caráter de execução do dia a dia, do cotidiano da escola, que não necessariamente está representado naquele perfil comportamental da avaliação. Hoje, só o ponto negativo que eu vejo na calibragem é que eu percebo que a equipe olha pra calibragem e lê “direção”, lê “coordenação”, e acha que nós somos os responsáveis por aquilo. Não entendem que a calibragem calibra. Eu acho que o diretor está preparado sim, mas o problema é que, as vezes, a visão do diretor não pode fazer uma avaliação sozinho. Ele precisa, pra poder avaliar e poder estar totalmente preparado pra avaliar, ele precisa contar com o apoio de quem está lá mais perto, como o coordenador, de quem está lá mais perto dos acontecimentos. Eu acho que o diretor tendo esse apoio e conhecimento do programa, ele está preparado, tendo o domínio da escola, tendo a escola na mão, ele está preparado. Hoje eu qualifico a avaliação 360 graus como um instrumento de apoio ao aperfeiçoamento profissional no programa. Eu vejo essa avaliação restrita à atuação do programa, acho que ela tem uma parte que exerce uma função importante quando o profissional consegue ter o conhecimento, pra pegar aquele ponto em que ele foi avaliado de maneira um pouco pior, digamos assim, e tomar aquilo como um ponto de partida pra atuação dele. Hoje eu vejo assim. Ela pode ser um instrumento de apoio à formação do profissional. Eu não tenho dúvida disso, só que acredito que, nós enquanto escola, estamos um pouco distantes disso.</p>
	<p><b>S4</b> - A gente pega do PCA as aulas que ele assistiu..., aí pega os relatórios, vê toda a falha pra aquele que foi atribuído nota 3,5, e mostra tudo isso aqui..., nessa aula é isso, nessa aula é isso... Então vamos pegar novamente todas as perguntas e aí que a gente vê, mas ele é capaz de criar soluções? Não, olha aqui, nessa aula ele não fez isso, não fez aquilo. Ai a gente faz um relatório com os pontos positivos e pontos negativos, onde</p>

	<p>houve crescimento do professor e onde o professor ainda tem muitas falhas a serem corrigidas. A gente faz isso, ai coloca onde ele cresceu, se é que ele cresceu..., a gente pega o relatório anterior, onde tinha os pontos negativos, e vê no que ele cresceu. Então, por exemplo, nessa em que o professor é capaz de apontar soluções, vamos ver o que falam dele... Ele melhorou? Então nessa daqui a gente vai colocar que ele melhorou, mas ele ainda está com essa falha... É complicada essa avaliação, demanda tempo, documentos e estudos, por que você tá analisando isso tudo. Ter esses momentos com a equipe, a gente passa uma semana pelo menos fechado para analisar, e caso por caso pra não ser injusto e é tudo escrito ali. E chama um por um e fala: “Lembra que falamos assim, assim, assim? Nós percebemos que aconteceu isso, você melhorou nisso... lembra tal dia que aconteceu isso, isso? Você tem que melhorar isso. ” Ai a gente vai dar sugestões, “por que você não faz assim...” tudo isso. A gente até deixa pro fim, por que sabe que depois vai ter comentário e fica tudo... ai vai ser o big Brothers mesmo. Por mais bonitinho que você fale na devolutiva, que ele concorde naquele instante que ele sai, tem a panelinha, “não acredito que te falaram isso pra você...”</p>
--	--

	<p><b>S1</b> – Os problemas que nós tivemos com as avaliações, 360 mais especificamente, foi no início quando eles não entendiam muito bem a dinâmica das avaliações, né..., ao ponto de alguns até ficarem bem raivosos..., mesmo assim..., uns dois ou três. Como as pessoas tem a oportunidade, principalmente os alunos, que são um grupo maior, de no campo observações, escreverem algo, é..., que possa ser difícil saber quem foi, né..., praticamente o número é bem maior em relação aos outros segmentos, o número de integrantes desse segmento, como eu estava dizendo, no caso os alunos. Então, as dificuldades maiores foram assim na primeira praticamente..., na segunda já amenizou, e depois eles começaram a entenderem melhor a dinâmica das avaliações, entendeu? Hoje eles aceitam bem os resultados, certo?...</p> <p><b>S2</b> - Aqui na nossa escola nós não temos problemas, nós só tivemos</p>
--	---

<p><b>QUESTÃO 6</b></p> <p><b>Como os professores recebem e interpretam os resultados da avaliação?</b></p>	<p>problemas com ausência, que aí mudou de quadrante e até agora a professora ainda está “digerindo” o quadrante dela. Mas ela reconheceu as faltas, por que ela teve muita falta médica, então ela justifica mais a mudança de quadrante. Toda vez que ela tem uma oportunidade de tocar no assunto e de colocar, ela faz questão de colocar..., no planejamento, de colocar em ATPC..., e de ficar colocando aquilo em tudo. Também que a gente procura fazer pra gente ter os registros, existe o questionamento dessa profissional. A prova que deveria ser sigilosa, e ele não deveria ter o conhecimento da nota do outro, mas a própria equipe conversa entre si, e assim, se um ficou com 3,6 e o outro ficou com 3.7..., por que a diferença entre os profissionais daqui varia entre 3.4, 3.2, 3.5, 3.7..., são todas notas boas, mas eles se apegam nesses décimos de diferença. E quando na devolutiva nós apontamos, nós focamos mais na devolutiva, e não na nota em si, e sim de pontuar o que o profissional teria que melhorar, e tem profissional que concorda com a sua devolutiva, fala que tem que melhorar, por que não é uma pessoa muito firme dentro de sala de aula, então é um pouco permissível, então a sala fica um pouco tumultuada..., só que tem uma dificuldade muito grande de reverter essa situação. Já há alguns anos a gente pontua a mesma coisa e percebe que o profissional patina e fica naquilo, por que é muito complicada a mudança.</p>
	<p><b>S<sub>3</sub></b> - Recebem de forma negativa, sempre com uma visão pessoal, sempre com uma visão de avaliação pra excluir ou classificar, e nunca para levar você de um ponto ao outro.</p>
	<p><b>S<sub>4</sub></b> - Primeiro eu acho que, tentando me por no lugar deles, a ansiedade deles é muito grande. Por que é assim, como eles estão sendo avaliados, no dia-a-dia, na observação de sala de aula, o que cada um fez, o que fez pra cada colega, o que cada aluno colocou, eles não sabem o que vai sair dali..., então eu imagino tentar me colocar no lugar dele o quanto a ansiedade atrapalha. Então a gente tem um combinado, que na hora que a pessoa chegar, a gente vai tentar acabar com essa ansiedade. Nós criamos essa forma de fazer, por que assim, nós percebemos que nas primeiras devolutivas que a gente começou a fazer, primeira..., segunda..., estava</p>

	<p>muito técnico..., então a gente tenta primeiro, a hora que chega, controlar essa ansiedade. Nós falamos para os professores que suas notas foram muito boas, você foi muito bem avaliado, que melhorou tanto nisso..., então a gente vai “desmontando”. Depois de “desmontado”, a gente vai mostrando os detalhes, onde ele ainda apresenta pontos para melhorar. A gente dá essa chance por que senão fica ansioso ao extremo e nós percebemos que depois o retorno disso era muito ruim, eu não conseguia forma uma equipe, ficava essa diferença. Nós, os gestores, e eles, parecia que tinha um buraco no meio. Depois que começamos a fazer dessa forma eles saem e falam: “Ah que legal, a devolutiva foi tranquila”. Aquele que nós precisamos apontar mais coisas, ele sai e vai chorar com o outro que recebe o apoio dos outros que falam: “Eu não acredito que falaram isso pra você”. A gente faz isso por que o retorno, em questão de equipe, é melhor, melhora a convivência. Se a gente fizer todo esse trabalho, que é um trabalho preventivo, pra que não tenha esses problemas depois, justamente por que o foco deles é o resultado, naquele 0.1 que ele teve a menos ou a mais. Quando é assim, ele quer saber por que essa diferença e não concorda com o resultado, e a gente tenta explicar, é assim..., assim..., mas ele sai de lá não concordando, mas são tantas evidências, que ele sabe que não tem como mexer em alguma coisa. E depois, durante o trabalho, chora para os outros o seu resultado e aí nós mostramos para ele, “olha você está fazendo de novo”. Tem que ter muita paciência! ...</p>
--	---

	<p><b>S<sub>1</sub></b> – Em linhas gerais, eu percebo que houve uma evolução no sentido deles entenderem o que se busca através das avaliações , no caso os professores, ou seja, um entendimento em relação ao aluno, diferente do que..., um pouco mais aprofundado, vamos dizer assim, em relação ao ser humano. Hoje eles entenderam assim bem melhor a dinâmica do..., vamos dizer, se é que posso me valer..., do tal processo ensino aprendizagem, entendeu?... Hoje eles entendem bem melhor.</p> <p><b>S<sub>2</sub></b> - Alguns, sim, alguns profissionais sim. Eu tive agora um exemplo do coordenador de área que teve uma mudança de postura como</p>
--	--

<p><b>QUESTÃO 7</b></p> <p><b>Os professores se interessam por resolver as dificuldades apontadas na avaliação de desempenho ?</b></p>	<p>coordenador, incorporou né... Ele teve uma mudança de postura e a área dele assustou com a mudança de postura. Nós tivemos professores que a gente percebe o crescimento, que realmente eles focam quando fazem o PIAF e você percebe. Eu tive um professor que nós questionamos que ele sumia, que ele nunca estava muito disponível, e que agora criou o hábito de que vira e mexe ele pergunta se nós temos alguma coisa pra ele fazer, se nós precisamos da ajuda dele em alguma coisa, então ele teve uma mudança nisso. A gente percebe assim, o crescimento de uma outra que fazia muita polêmica, que amadureceu um pouco mais, se tornou mais profissional com as coisas, em acatar, em aceitar, em fazer, conforme as regras do programa. Isso por conta da devolutiva, por que é um momento que eles também têm a liberdade de colocar o que eles pensam, as dificuldades, mas nem sempre. Tem aqueles que você coloca, que você pontua, por que esse movimento é um movimento interior, onde a pessoa tem que se auto analisar e estar disposto a mudança e procurar uma instrução pra se embasar e pra mudar de postura e isso leva tempo. Não é tão simples e depende do receber da pessoa também, não é? Nós temos alguns que a gente percebe mudanças, mas outros que reconhecem, mas não conseguem fazer esse movimento de mudança, e outros que não reconhecem e não aceitam e não mudam..., por mais que você pontue, não mudam.</p>
	<p><b>S3</b> - Depende do professor. Alguns sim, outros nunca compreendem. A maioria não compreende. Mas hoje eu sinto que essa falta de compreensão está diretamente ligada à falta de conhecimento do programa, isso eu tenho quase certeza. A partir do momento que eu sei o que se espera de mim, eu vou saber onde tem que melhorar. Eu, total, total conhecimento, eu não tenho, mas eu tenho bastante a ponto de enxergar onde os pontos negativos estão pra poder melhorar. Total conhecimento a gente nunca tem, porque cada dia a gente vê as coisas de uma forma, mas hoje o conhecimento que eu tenho, seja ele muito, seja ele pouco, me permite identificar onde estão os pontos nevrálgicos da minha atuação na minha função.</p>

	<p><b>S<sub>4</sub></b> - Sim, eles trabalham muito, qualquer hora... Nas horas vagas você vê que eles estudam muito. Você não vê professor à toa..., eles trabalham muito. Tudo que a gente sugere, eles abraçam a causa e falam: “vamos fazer”. É uma turma que não tem ti ti ti. É um grupo unido. Então, como a gente conseguiu essa união?... a gente percebe que as coisas caminham, pode não dar muito certo no conteúdo aqui, por que alguns professores têm muitas dificuldades na formação. E aqui eu fico nesse impasse sem saber o que fazer, por ter uma equipe assim unida... Todo mundo é pau pra toda obra, mas que não tem nenhum talento diferente..., humildes..., ou se era melhor uma equipe “estrela”? Aí eu fico nesse impasse... uma equipe unida, prática, que não é tão competente ou uma competente que nem sempre tem a humildade necessária, é individualista? Chegaram dois professores novos nesse ano... São líderes, muito competentes e “estrelas”, mas já chegaram não aceitando as coisas da escola. O grupo isolou esses professores e eles estão tentando ser aceitos pelo grupo.</p>
--	---

<p><b>QUESTÃO8</b></p> <p><b>Você acha que ela favorece o desenvolvimento profissional dos participantes do PEI?</b></p>	<p><b>S<sub>1</sub></b> - Do professor, sim. Vou te falar que até no princípio que eu não achava que pudesse ser legal, mas a avaliação é formativa, o interesse é formativo... É claro que a gente sempre vai ter muitas dificuldades, vamos dizer que até filosóficas e práticas, mas melhorou bastante nessa forma de entender o aluno que é um ser humano em formação. Mas hoje eu penso que sim..., a forma como é a avaliação em si, que ela proporciona depois na calibragem, nas discussões..., nas formações..., ela proporciona coisas boas.</p> <p><b>S<sub>2</sub></b> – Sim, com certeza.</p> <p><b>S<sub>3</sub></b> – Sim, tem tudo pra favorecer..., por que na medida em que avalia o trabalho do outro, está avaliando seu próprio trabalho. O olhar do outro sobre sua atuação, pode despertar fragilidades ainda não identificadas.</p> <p><b>S<sub>4</sub></b> - Não só na avaliação, tem que fazer a devolutiva..., por que só a avaliação em si, não. A devolutiva vem complementar, por que você vai pegar isso daí e colocar no mapa de competências..., você vai ver a prática da pessoa, que é o plano de ação, tudo..., aí você vai uma</p>
--	---

	<p>completar a outra, e aí que ele vai ver onde estão as falhas dele. Eu vejo a evolução nele e o professor consegue enxergar também, por que a gente aponta, “o seu problema é aqui”, e ele vai atrás de buscar. Só que eu acho que além disso tem uns professores nossos que precisam de capacitação, além da capacitação que é feita aqui na escola, que é dada pela PCG, além disso, uma capacitação específica da disciplina dele. Inclusive, eu já pensei em mandar um ofício para os PCNPs da Diretoria, para virem aqui e assistir as aulas e montar um relatório específico daquela disciplina, apontando as falhas dele, no que ele poderia melhorar.</p>
--	---

<p><b>QUESTÃO9</b></p> <p><b>Oferece informações concretas que auxiliam na decisão de continuidade ou desligamento do profissional do programa?</b></p>	<p><b>S<sub>1</sub></b> - Eu tive um problema de cessação de designação de um professor no primeiro ano do programa, mas estava diretamente ligada a aspectos legais, um professor em relação a um assédio virtual de um aluno. A avaliação dele, até comparada com a dos outros, na época, era um pouco abaixo, ele destoava dos outros. Era um pouco rigoroso demais na sala de aula, então ele era um pouco abaixo dos demais, o que colaborou para que ele saísse. Ele acabou entendendo que ele mesmo deveria pedir o seu desligamento, por conta desse assédio, mas a avaliação em si... Tem um professor também que no começo teve uma avaliação um pouco abaixo só que depois ele conseguiu melhorar seu desempenho. Se hoje eu decidisse cessar uma designação, acredito que sim. Se ela realmente desse um subsídio pra acrescentar ao desligamento..., sim, eu me apoiaria no resultado da avaliação. Acredito que sim, até por que é um instrumento que a Secretaria dispõe nesse programa pra que isso ocorra diante de uma necessidade dessa natureza.</p> <p><b>S<sub>2</sub></b> - Só ela?... Ela faz parte desse processo, mas só a avaliação em si, não. Por que, pra haver um desligamento do profissional, nós temos que ter todos os registros de toda a atuação do profissional durante o ano letivo..., juntar com a avaliação também. Não é só a avaliação em si..., por que depois é feita a calibragem..., a ausência que você joga na calibragem..., que aí tem a mudança de quadrante. Esses registros são bastante, muito</p>
---	--

	<p>complicado. Porque quando a gente pede pra um profissional assinar a uma devolutiva de algo positivo que ele fez, que ele é exaltado, aí tudo bem. Agora quando é alguma falha..., aí que é complicado. Por que nós estamos fazendo por escrito..., então nós fizemos um impresso e se o professor chega atrasado, se está se ausentando muito, uma coisa assim, é anotado. Ou se teve alguma atitude incoerente, um exemplo: uma professora discutiu com o PCA, que não aceitou o que o PCA cobrou, que ela chegou atrasada. Daí ela falou: “Eu vou embora! Põe falta aí pra mim, que eu tô indo embora! ”. E aí foi embora. Isso foi anotado, a atitude dela, e pediu pra que ela assinasse. O professor chegou atrasado, nós anotamos que o professor tá chegando atrasado por tal motivo... Nossa! Aí foi motivo de muros de lamentações! Por que então era preferível dar uma falta aula, do que chegar atrasado? Quando se trata de uma vez, essa assinatura ficou como um alerta. Agora, se com o passar do tempo for uma coisa que é constante, é um motivo para se descontar ponto na calibragem, por que falta assiduidade, pontualidade, né? O difícil é aceitar que está errando, que existe uma falha e o assinar passa a ser a confirmação, “Eu errei!”, a confissão do erro. E como passa a ser a confissão do erro, a assinatura se torna bem difícil para o profissional aceitar..., e são sempre aqueles que geralmente falham que não aceitam.</p> <p><b>S<sub>3</sub></b> – Não. Precisa haver um acompanhamento paralelo, até por que, os resultados dão margem para subjetividades.</p> <p><b>S<sub>4</sub></b> - Você pode virar a pessoa de ponta cabeça, que você não consegue ter nota baixa suficiente para desligá-la. Ela tem chance, dentro daquele quadrante lá, onde você quiser colocar ele, nenhum quadrante dá desligamento. Nós já fizemos todos os testes. Não tem um quadrante que dá desligamento, por que a pontuação da 360 fica sempre acima de três. Por mais que a gente tire na avaliação de competências, nós fazemos tudo isso...</p>
--	---

	<b>S<sub>1</sub></b> - Eu penso que ela deveria ser melhorada no aspecto logístico, no
--	--

<p><b>QUESTÃO</b> <b>10</b></p> <p><b>Esta avaliação necessita de aperfeiçoamento?</b></p>	<p>aspecto de realização mesmo, mas do jeito que ela está, ela está razoável sim. Na realização em si, ter uma praticidade maior. Eu penso que ela deveria ser totalmente individual. Por aqui o líder de turma representa a opinião dos demais, por que devido ao problema que temos com a utilização de computadores, o desenvolvimento da avaliação é como acontece no início do programa, só os líderes respondem depois de um consenso com a turma.</p>
	<p><b>S<sub>2</sub></b> - Eu acho..., com relação as perguntas..., alguma coisa melhor direcionada. É a mesma avaliação pra todos os profissionais e tem coisa que não faz parte do “quadrado” de determinada função e é a mesma pergunta. Então, nessas perguntas você acaba por ficar prejudicado, principalmente por que, por exemplo, dentro da sala de aula, a didática do professor, eles geralmente vão falar bem da didática do professor, ou avaliar certinho, agora, a didática do vice-diretor, a didática do coordenador e a didática do diretor, é onde acaba ficando com notas mais baixas, principalmente por parte dos alunos.</p>
	<p><b>S<sub>3</sub></b> – As perguntas precisam ser mais diretamente articuladas com a prática do profissional... A cultura da avaliação ainda não está instituída entre as pessoas e elas também, não identificam na avaliação, o seu caráter formativo. Precisa deixar de ser vista como um protocolo a ser seguido.</p>
	<p><b>S<sub>4</sub></b> - Tem que melhorar, tem que melhorar..., mas eu não consigo pensar o que pra fazer acontecer. Um professor tem que fazer várias avaliações de acordo com as disciplinas que ele tem atribuída, mas as vezes ele é melhor em uma, mais do que em outra. Exemplo: ele dá aula de projeto de vida melhor do que a disciplina específica dele. Agora, deveria ter uma avaliação que mostrasse se ele domina o conhecimento. Deveria ter umas duas ou três perguntas específicas sobre o domínio da disciplina que leciona. Por que será que eles acham que o pessoal que está no integral passou por um credenciamento, passou por uma seleção, que o fato de estar já no programa ele carrega todas essas competências? E aí ele só tem que melhorar na parte relacionada ao programa? Eu li as entrevistas</p>

dos professores novos e eu vi que desde o início do programa eles só se preocuparam com a parte específica do programa, nem falam do específico. Qual o problema maior que eu tenho aqui? É o específico! No programa eles não se preocupam com o específico. Então, essa avaliação, a avaliação de competências, nenhuma é pra medir o específico. Então, se é só pra esse fim a avaliação 360, avaliação de competências, a calibragem, tudo em prol do programa e o programa só fala dessa parte humana, de desenvolver competências do programa..., então ela é perfeita, tá correta, se desde o início, na entrevista, só se perguntou disso. Eu acho que o Estado pensa assim: “Você é professor, então o conteúdo você já tem. Já tem esse domínio e agora você só precisa saber do programa. Você tem perfil para o programa, então de hoje em diante o conteúdo é seu.” Mas é aí que estão os meus problemas! Do jeito que ela está, assim, tem as diferenças todas! Mas ela tem atingido o objetivo, por que mesmo sendo trabalhosa, precisa aperfeiçoar algumas coisas nesse sentido, mas o objetivo está sendo alcançado. Nós melhoramos muito! A capacitação dos nossos profissionais pra trabalharem, enquanto pessoas com perfil para atuar em uma escola de período integral, eles melhoraram muito..., são outros profissionais. A gente consegue ver nitidamente as falhas, consegue mostrar pra eles as falhas e consegue trabalhar. Então olha..., quando que a gente teria uma clareza dessa se não fosse o programa? Enquanto pra perfil de uma escola de período integral..., não vou dizer que está perfeito..., mas está caminhando. O grande problema que eu vejo, pra nós que queremos não só o social, até por que a função da escola é muito mais que isso... Então eu fico nessa briga..., o que eu quero? Uma equipe feliz, que todo mundo coopere ou eu quero uma equipe que tenha estrelas, que um seja mais do que o outro, que se disputem... Por que não tem como ter os dois, ou uma coisa ou outra. Um pessoal mais unido, mais humilde, disposto a aprender. Tem dificuldades? Tem, mas está todo mundo ali, enquanto que há outros que se acham autossuficientes, perfeitos, e aí que se dá na auto avaliação 4. Aqui eles dão 4 ao outro, mas não se dão 4.

<p><b>QUESTÃO</b> <b>11</b></p> <p><b>Quais</b></p>	<p><b>S<sub>1</sub></b> - Talvez um detalhamento maior para o aluno... Por que, por exemplo aqui, um aluno do sexto ano não tem entendimento sobre as perguntas que são feitas, sobre o protagonismo do professor. A gente sabe que o programa tem uma infinidade de coisas que a gente tem que realizar, mas poderia ter um detalhamento maior. Mesmo num grupo de quarenta alunos, tendo um professor rígido, vão ter alunos que entendem que pode ser de outra forma, e aí eu acredito que a avaliação está de acordo.</p>
<p><b>sugestões</b></p> <p><b> você daria para a melhoria da avaliação de desempenho nas escolas do programa?</b></p>	<p><b>S<sub>2</sub></b> - Eu acho que as perguntas serem melhores formuladas..., uma mudança na formulação da pergunta... não sei, de repente... Dela ser semestral, eu acho legal. Por que pra ela ser bimestral, eu acho que é muito tempo, aí perde muito na escola toda, pra ser envolvida... é complicada, é muito complicado mesmo, pra fazer toda aquela análise de programa de ação e fazer uma calibragem adequada... É um tempo que se leva..., por que fazer um trabalho bem feito, é complicado. Também se fosse uma só por ano... pra que duas? Pra que essa do meio do ano se não vai ocorrer nada no meio do ano? Por que não tem tempo pra se fazer. Acho que uma só já seria suficiente. A formação, por ela ser formativa, ela ser formativa é através do que? O PIAF já faz! O protagonismo sênior, dele se auto refletir e tudo o mais..., e os ATPCs com mais formações..., é tão complexo essa formação... Por que já falam, o ATPC e o ATPA já tem que ser formativo! Pra ser avaliado três vezes, de acordo com as disciplinas que ele tem atribuída, por exemplo o professor de ciências da natureza, ele é avaliado em matemática, práticas de laboratório, em Orientação de Estudos, se ele dá Preparação Acadêmica e ainda tem Eletiva. Mas geralmente quando o professor se identifica com a parte diversificada, ele também é bom na parte específica. E quando ele é fraco na específica, geralmente é fraco na parte diversificada.</p>
	<p><b>3</b> - Quem sabe a gente não pudesse começar da estaca zero e essa avaliação ser feita honestamente, de par com par. Por exemplo, eu te avalio e você me avalia, mas a gente tem um excelente relacionamento. Depois, uma pessoa com quem eu não tenho um bom relacionamento a gente faz essa troca, entende? O que eu quero dizer, em resumo, é que</p>

	<p>talvez essa avaliação precise ser mais trabalhada no cotidiano da escola. Eu acho que ela tem que existir, mas ela precisa ser melhor compreendida. Talvez ela não devesse ser tão esporádica, talvez ela devesse ser mais frequente, pra gente adquirir uma cultura de avaliação. Talvez ela devesse ser mais frequente, com uma supervisão, assim, uma supervisão que eu digo é alguém monitorando os resultados e acompanhando, e olhando professor, e conversando com professor..., e aí vem a avaliação de novo pra ela poder se tornar uma ação natural. Porque hoje que eu vejo nessa avaliação, sinceramente, hoje a avaliação na escola ela é um problema. Chegou a época da avaliação todo mundo vê isso como problema. Todo mundo vê isso como uma coisa horrorosa..., e ela é cansativa, e vai entrar no sistema... Aí passa, todo mundo relaxa. Daí a pouco volta... Entende? Ela precisa se tornar uma coisa cultural da escola, uma coisa que nasce na escola, se desenvolve para a escola... Precisa existir uma cultura avaliativa que deve começar com tudo, eu acho.</p>
	<p><b>S4</b> - O que eu acho é que devia se avaliar de forma diferente, mas não necessariamente com as mesmas perguntas pra todas as disciplinas. Eu acho que essas perguntas avaliam a pessoa e pra isso não precisa avaliar cinco vezes perguntando a mesma coisa. As questões deveriam ser direcionadas à disciplina que ele leciona. Eu acho que deveria ter uma parte comum, que você tá avaliando a pessoa enquanto professor, membro de um grupo, como ele desenvolve o papel dele dentro desse grupo, dentro da escola. Então você avalia se ele ajuda, no mapa de competências, enquanto professor, ele ajuda a solucionar as coisas, se ele é crítico..., se ele é protagonista..., avaliar ele. Eu acho que essa avaliação deveria ser uma vez só por que ela é muito cansativa. Só na devolutiva mesmo eu demoro uma semana, trancada na sala, todos os dias..., principalmente a do final do ano por que tem que ser uma coisa bem feita, por que envolve cessar eles, por mais que seja trabalhosa, a gente quer fazer uma coisa bem feita, até por que dali a gente tira a atribuição do outro ano. Foi graças a devolutiva do ano passado que eu revi uma atribuição que eu fazia só para uma professora, que não estava dando</p>

	<p>resultado, e eu resolvi fazer um teste, e mudei a atribuição e parece que está dando certo. Também tem professor que se revela na parte diversificada e aí eu atribuo mais aulas pra ele.</p>
--	--

## APÊNDICE F – QUADRO SÍNTESE DAS FALAS DAS ENTREVISTAS

<b>Operacionali zação: como é realizada a avaliação de desempenho docente nas unidades escolares</b>	<p>S<sub>1</sub> – Primeiro eu faço a distribuição dos papéis com os líderes de classe, que fazem as suas reuniões por sala, depois vão até o terminal de computador e efetuam suas respostas.</p>
	<p>S<sub>2</sub> - Primeiro capacitamos os alunos a respeito da avaliação 360 graus. Colocamos eles na sala de informática e com os nets books pra eles fazerem a avaliação 360 com o grupo. Os professores avaliam a equipe de coordenação e a equipe gestora; a equipe de coordenadores de área também avalia todos da equipe dele e a equipe gestora. A equipe gestora avalia todos: coordenadores, vice-diretor, coordenador geral e todos os professores. Os professores fazem a avaliação dentro do horário livre deles. Tem uns que fazem em casa, só os alunos que fazem na escola.</p>
	<p>S<sub>3</sub> – Faço a formação deles para dizer como a avaliação funciona, quais são seus objetivos, qual é a forma de visão que a avaliação deve ter. Depois eu informo sobre os prazos, sobre qual é o objetivo final dela.</p>
	<p>S<sub>4</sub> - Divulgamos para os alunos. Chamo o líder e o vice-líder e passo pra eles todo aquele tutorial que vem pra gente da avaliação 360 graus. Dou uma ênfase maior para os alunos de sexto ano, porque são menores. Explico que não é o gostar ou não gostar do professor, e que eles vão avaliar o trabalho. Vem um documento já da Secretaria pra trabalhar com o líder e vice-líder. Eles vão pra sala e é dado um momento pra eles poderem trabalhar na linguagem dos alunos. Depois a gente faz um cronograma e eles descem pra sala de informática. Lá na sala ficam dois professores monitores, só caso de dar algum problema de acesso, mas os alunos são orientados para que ninguém tenha acesso às respostas deles, que é uma coisa sigilosa. Eles são orientados a mudar a senha, porque geralmente a senha é a data de aniversário. Para os professores essa orientação é na ATPC, mas aí não sou eu que faço. Quem faz é a coordenadora. A hora que nós vamos fazer a nossa avaliação e dos professores, a gente procura fazer fora dos horários deles, depois que os alunos vão embora. A grande maioria dos professores, só conseguem</p>

	fazer na madrugada em casa.
<b>Identificação dos aspectos negativos sobre o processo de avaliação de desempenho</b>	<p>S<sub>1</sub> – Tivemos um problema logístico que aconteceu com alguns computadores, devido ao incêndio na sala de informática. No início do programa, tivemos problemas naquele campo dos comentários, onde uma pessoa não gostou do comentário registrado e fez até reclamações, via Diretoria de Ensino. Na avaliação, existe uma certa união entre eles em relação a uma pessoa ou outra. Eles tentam se “armar”..., eles se unem..., eles se utilizam de alguns outros instrumentos para poder se manter na designação. Em relação ao gestor, infelizmente, para o gestor ter uma resposta satisfatória numa avaliação, como ele gostaria, é difícil. As pessoas tentam colocar obstáculos, encaixar o seu pensamento próprio, serem individualistas. Na avaliação das coordenações, o resultado não condiz com a realidade e acho que a avaliação nunca vai refletir, por que eles preferem “blindar” aquela pessoa para ter algo em troca. Os professores não questionam os resultados após a calibragem, por que eu só acrescento ou deixo igual ao resultado da 360. No início quando eles não entendiam muito bem a dinâmica das avaliações, ao ponto de alguns até ficarem bem raivosos. Eu tive um problema de cessação de designação de um professor no primeiro ano do programa, mas estava diretamente ligada a aspectos legais. A avaliação dele, comparada com a dos outros na época, era um pouco abaixo. Ele destoava dos outros. Era um pouco rigoroso demais na sala de aula e o seu resultado era um pouco abaixo dos demais, o que colaborou para que ele saísse. Ele acabou entendendo que ele mesmo deveria pedir o seu desligamento, por conta desse problema. Se hoje eu decidisse cessar uma designação, acredito que se ela realmente desse um subsídio pra acrescentar ao desligamento..., sim..., eu me apoiaria no resultado da avaliação. Por exemplo, aqui um aluno do sexto ano não tem entendimento sobre as perguntas que são feitas, sobre o protagonismo do professor. A gente sabe que o programa tem uma infinidade de coisas que a gente tem que realizar, mas poderia ter um detalhamento maior.</p>

S<sub>2</sub> – Há uma dificuldade muito grande com relação às perguntas, a forma com que elas são colocadas. Fica difícil colocar sempre, quase sempre e as vezes como resposta. Existe uma proteção na avaliação... por mais que o profissional tenha dado trabalho, sempre tem um grande número de colegas, que as vezes até por pena..., percebem que não é um profissional adequado para o programa..., mas pelo profissional ser uma boa pessoa, existe aquela proteção. Uma proteção pela pessoa ser bem quista pela equipe. Embora tenhamos professores excelentes, o resultado da avaliação está sempre acima até do que ele realmente demonstra no cotidiano da escola. Toda a equipe acaba por se proteger..., por que todos nós queremos permanecer no programa. Querendo ou não, existe uma proteção. Por que as perguntas não respondem o que você quer dizer e tem algumas questões que mais de um profissional coloca, o quase sempre, por exemplo, aí a nota diminui bastante. A gente procura corrigir essa discrepância na calibragem, mas diminuir a pontuação é difícil. É mais quando você tem que aumentar.

Essa avaliação exige que a gente faça muitos registros, e aí, existe o questionamento do profissional. A prova deveria ser sigilosa, e ele não deveria ter o conhecimento da nota do outro, mas a própria equipe conversa entre si. Se um ficou com 3.6 e o outro ficou com 3.7, por que a diferença entre os profissionais daqui varia entre 3.4, 3.2, 3.5, 3.7..., são todas notas boas, mas eles se apegam nesses décimos de diferença.

Já há alguns anos a gente pontua a mesma coisa e percebe que o profissional “patina” e fica naquilo. Por que é muito complicada a mudança. Tem aqueles que você coloca, que você pontua. Nós temos alguns que a gente percebe a mudança, mas outros que reconhecem, mas não conseguem fazer esse movimento de mudança. Outros que não reconhecem e não aceitam e não mudam. Por mais que você pontue, não mudam.

A 360 graus faz parte desse processo, mas só a avaliação em si, não conseguimos fazer o desligamento do professor. Por que, pra haver um desligamento do profissional, nós temos que ter todos os registros de toda a atuação do profissional, durante o ano letivo, e aí juntar com a

avaliação também. Esses registros são bastantes..., muito complicado. Porque quando a gente pede para um profissional assinar a uma devolutiva de algo positivo que ele fez, que ele é exaltado, aí tudo bem. Agora quando é alguma falha..., aí que é complicado. O difícil é aceitar que está errando, que existe uma falha, e o assinar passa a ser a confirmação, “Eu errei! ”, a confissão do erro. E como passa a ser a confissão do erro, a assinatura se torna bem difícil para o profissional aceitar e são sempre aqueles que geralmente falham que não aceitam.

É a mesma avaliação pra todos os profissionais e tem coisa que não faz parte do “quadrado” de determinada função e é a mesma pergunta. Então, nessas perguntas você acaba por ficar prejudicado, principalmente por que, por exemplo, dentro da sala de aula, a didática do professor, eles geralmente vão falar bem da didática do professor, ou avaliar certinho. Agora, a didática do vice-diretor, a didática do coordenador e a didática do diretor, é onde acaba ficando com notas mais baixas, principalmente por parte dos alunos.

Pra que essa avaliação do meio do ano se não vai ocorrer nada? Por que não tem tempo pra se fazer..., o protagonismo sênior, dele pra refletir sua atuação. E os ATPCs com mais formações? É tão complexa essa formação... O ATPC e o ATPA já têm que ser formativo. Pra que ser avaliado três vezes de acordo com as disciplinas que eles lecionam?

**S<sub>3</sub>** - Muitas vezes eu não tenho fundamentos suficientes para responder as questões mais imparcialmente. Como diretor, fica mais distante da atuação do professor na sala da aula. Eu não tenho muitos subsídios pra responder como eu gostaria, com a justiça que eu gostaria. A dificuldade nessa avaliação está ligada, de fato, a não necessariamente corresponder o que a gente precisa que o professor melhore. Nem sempre as respostas dão pra gente o que a gente precisa pra melhorar o desempenho do professor. Muitas vezes os microindicadores são perguntas afirmativas que tem um caráter muito subjetivo, então fica muito difícil de você avaliar. Eu encontro dificuldade na forma como ela é recebida pelo profissional, que ainda não vê na devolutiva um caminho de aprimoramento profissional. O professor não consegue avaliar

profundamente, de acordo com o que o programa propõe. Qual é o ponto de atuação dele, que aquela devolutiva está demonstrando, que ele tem que melhorar.

A avaliação tem um caráter, praticamente, estritamente, comportamental! E é difícil avaliar comportamentos!

Inicialmente, eu achei que a calibragem era um verdadeiro problema pra avaliação e hoje ela ainda é. Porque hoje ela é atribuída à gestão, que acaba virando uma gestão “fantasma”. Por que foi aquela que diminuiu ou aumentou um ponto na avaliação do professor, o ponto negativo que eu vejo na calibragem. Eu percebo que a equipe olha pra calibragem e lê “direção”, lê “coordenação”, e acha que só nós somos os responsáveis por aquilo. Não entendem que a calibragem calibra. Recebem de forma negativa, sempre com uma visão pessoal, sempre com uma visão de avaliação pra excluir ou classificar, e nunca para levar você de um ponto ao outro.

Depende do professor, mas alguns se interessam por resolver as dificuldades apontadas na avaliação, outros nunca compreendem. A maioria não compreende. Mas hoje eu sinto que essa falta de compreensão está diretamente ligada à falta de conhecimento do programa.

Precisa haver um acompanhamento paralelo, até por que, os resultados dão margem para subjetividades.

A cultura da avaliação ainda não está instituída entre as pessoas e elas também, não identificam na avaliação, o seu caráter formativo.

Hoje a avaliação na escola ela é um problema. Chegou a época da avaliação todo mundo vê isso como problema. Todo mundo vê isso como uma coisa horrorosa, cansativa, que vai entrar no sistema. Aí passa, todo mundo relaxa!

**S4** - Tenho que lembrá-los da avaliação, porque eles nunca lembram como que vai ser, apesar deles fazerem duas vezes por ano. As vezes demora mais de um dia e atrapalha muito. É um período que todo mundo está fazendo e o sistema fica muito lento. Atrapalha muito o funcionamento da escola e sobrecarrega o sistema. A grande maioria dos

professores, só conseguem fazer na madrugada, em casa. O diretor não participar da ATPC e nós não temos um momento, os diretores, de ter uma reunião com todos os professores. Fica sendo um isolamento da direção. Eu me sinto assim no Big Brother... coloca todo mundo em uma casa e aí joga o problema lá dentro, pra criar uma situação ruim mesmo, e você tem que lidar com aquilo.

O sistema é muito lento, aí não dá certo o acesso. Fora o problema técnico, os alunos são imaturos, e eu falo pra eles: “Vocês não vão ver se o professor é bonito, se ele vem arrumado, se ele joga beijinho pra todo mundo, entendeu?” Eles não têm essa maturidade, então isso acaba sendo um problema porque eles acabam avaliando de acordo com a beleza, com a simpatia. As perguntas da avaliação são pelo mapa de competência, então as perguntas são as mesmas pra todos. Na avaliação não tem questões que vão avaliar o específico do professor, é muito amplo. Existe um certo protecionismo, por que vem aquele “notão” que os outros deram. Essa avaliação não te permite tirar, e assim, você não consegue abaixar aquela nota ali.

Lá atrás, eu lembro, que via algo de positivo na avaliação. Agora a gente não consegue ter essa visão tão clara assim porque já incorporou. Ela não representa, ela não tem o valor que deveria ter como avaliação. Porque a avaliação acaba perdendo valor porque ela é corrompida por esse monte de coisas. Só que a gente ignora o valor das questões da avaliação 360. Aqui não se dá menos que três. Notão..., é tudo perfeito! A gente não vê aquela nota... é assim que a gente acaba utilizando a avaliação 360 graus, quer dizer, a gente não utiliza, a gente utiliza só os dizeres... ela é só um suporte. No final, assim, a gente faz uma avaliação a parte, depois você pega aquilo ali só pra ser sua referência, pra ver se você não errou muito. Na prática os resultados não coincidem. Em alguns casos não coincide..., existe um certo protecionismo de alguns, que todo mundo protege.

É complicada essa avaliação, demanda muito tempo. Demanda tempo, documentos e estudos..., por que você está analisando isso tudo. A gente passa uma semana pelo menos fechado para analisar caso por caso pra

não ser injusto, e é tudo escrito. Ai a gente dá sugestões, “Por que você não faz assim? ”. A gente até deixa para o fim por que sabe que depois vai ter comentário entre eles..., aí vai ser o big Brothers mesmo! Por mais bonitinho que você fale na devolutiva, que ele concorde naquele instante que ele sai, tem a “panelinha”...

Nós percebemos que nas primeiras devolutivas que a gente começou a fazer, estava muito técnico. Eles ficam ansiosos ao extremo, e nós percebemos que depois o retorno disso era muito ruim, eu não conseguia formar uma equipe, ficava essa diferença. Ele sai de lá não concordando, mas são tantas evidências, que ele sabe que não tem como mexer em alguma coisa. E depois, durante o trabalho, chora para os outros. Tem que ter muita paciência!

Alguns professores têm muitas dificuldades na formação. Tem uns professores nossos que precisam de capacitação, além da capacitação que é feita aqui na escola, que é dada pela PCG. Você pode virar a pessoa de ponta cabeça, que você não consegue ter nota baixa suficiente para desligá-la. Ela tem chance, dentro daquele quadrante, onde você quiser colocar ela, nenhum quadrante dá desligamento. Nós já fizemos todos os testes. Não tem um quadrante que dá desligamento por que a pontuação da 360 fica sempre acima de três.

Um professor tem que fazer várias avaliações de acordo com as disciplinas que ele tem atribuída, mas as vezes ele é melhor em uma, mais do que em outra. E aí eu pergunto: Ele só tem que melhorar na parte relacionada ao programa? Desde o início do programa, eles só se preocuparam com a parte específica do programa, nem falam do específico da disciplina. Qual o problema maior que eu tenho aqui? É o específico! No programa eles não se preocupam com o específico. Então, essa avaliação de competências, nenhuma é pra medir o específico. Se é só pra esse fim, a avaliação 360, avaliação de competências, a calibragem, tudo em prol do programa e o programa só fala dessa parte humana, de desenvolver competências para o programa..., então ela é

	<p>perfeita, tá correta. É o grande problema que eu vejo pra nós que queremos não só o social, até por que a função da escola é muito mais que isso. Então, eu fico nessa briga..., o que eu quero? Uma equipe feliz, que todo mundo coopere ou eu quero uma equipe que tenha estrelas, que um seja mais do que o outro, que se disputem? Por que não tem como ter os dois, ou uma coisa ou outra. Tem dificuldades? Tem, mas está todo mundo ali, enquanto que há outros que se acham autossuficientes, perfeitos, e se dão na auto avaliação 4.</p> <p>Eu acho que essas perguntas avaliam a pessoa e pra isso não precisa avaliar cinco vezes perguntando a mesma coisa. Só na devolutiva mesmo eu demoro uma semana, trancada na sala, todos os dias. Principalmente a do final do ano por que tem que ser uma coisa bem feita por que envolve cessação. Por mais que seja trabalhosa, a gente quer fazer uma coisa bem feita, até por que dali a gente organiza a atribuição do outro ano.</p>
<p><b>Identificação dos aspectos positivos sobre o processo de avaliação de desempenho</b></p>	<p>S<sub>1</sub> - Não encontramos grandes problemas com a avaliação. A logística, a distribuição de papéis..., os professores já estão habituados, pois já é o quarto ano.</p> <p>A avaliação é positiva, por que de uma forma ou de outra, os professores procuram entregar as coisas nos prazos, estudar um pouquinho mais. O aspecto positivo da avaliação é esse. É um subsídio para o gestor para que as coisas funcionem um pouco melhor do que se não tivesse. Essa avaliação dá esse Norte por que exige um pouco mais de estudos, de concentração.</p> <p>A calibragem é uma oportunidade para corrigir, pelo menos na argumentação com o professor. Os professores não questionam os resultados após a calibragem por que eu só acrescento ou deixo igual ao resultado da 360. A gente só acrescenta nesses casos que observamos que os resultados não coincidem.</p> <p>As pessoas têm a oportunidade, principalmente os alunos, que são um grupo maior em relação aos outros segmentos, de no campo observações escreverem algo que possa ser difícil saber quem foi, né? .... Mesmo num</p>

	<p>grupo de quarenta alunos, tendo um professor rígido, vão ter alunos que entendem que pode ser de outra forma, e aí eu acredito que a avaliação está de acordo. Hoje eles aceitam bem os resultados. Percebo que houve uma evolução no sentido deles entenderem o que se busca através das avaliações. Um entendimento em relação ao ser humano, ao processo ensino aprendizagem..., eles entendem bem melhor.</p> <p>Ela favorece o desenvolvimento profissional do professor, sim. Vou te falar que até no princípio que eu não achava que pudesse ser legal, mas a avaliação é formativa, o interesse é formativo. A forma como é a avaliação em si, o que ela proporciona depois na calibragem, nas discussões, nas formações..., ela proporciona coisas boas.</p> <p>Tem um professor também que no começo teve uma avaliação um pouco abaixo, só que depois ele conseguiu melhorar seu desempenho. Se hoje eu decidisse cessar uma designação, acredito que sim, até por que é um instrumento que a Secretaria dispõe nesse programa pra que isso ocorra diante de uma necessidade dessa natureza.</p>
	<p><b>S<sub>2</sub></b> - De positivo na avaliação é que o profissional sabe que vai ser avaliado, principalmente com relação as faltas. Então existe uma grande preocupação do profissional em não se ausentar, o que não ocorre nas escolas regulares. Também de fazer um bom trabalho, por que ele quer permanecer no programa. Ele percebe a diferença salarial e os benefícios de como é bom trabalhar nesse programa. Eles se dedicam bem as aulas das eletivas, até mais do que as do currículo comum.</p> <p>Alguns profissionais sim, mudança de postura e a gente percebe o crescimento. A gente percebeu o crescimento de uma professora que fazia muita polêmica, que amadureceu um pouco mais. Se tornou mais profissional com as coisas, em acatar, em aceitar, em fazer conforme as regras do programa. Isso por conta da devolutiva.</p>
	<p><b>S<sub>3</sub></b> - Ela permite você olhar para o seu trabalho de forma direcionada.</p> <p>Também porque eu acho que hoje a visão do programa vai te ajudando a</p>

olhar a avaliação de uma forma mais situada. Eu percebo que quanto mais você entende a atuação dentro de tudo que o professor faz, mais você vê sentido na avaliação.

Hoje eu vejo uma calibragem como a complementação de uma avaliação que apresenta lacunas. Porque se aqui eu não consegui avaliar o que eu precisava, a calibragem me dá essa oportunidade. Por aquelas questões que a gente responde, eu não consegui chegar na atuação do profissional. A calibragem me permite olhar pra ele com o pé no chão. Hoje eu qualifico a avaliação 360 graus como um instrumento de apoio ao aperfeiçoamento profissional no programa. Eu vejo essa avaliação restrita à atuação no programa. Acho que ela tem uma parte que exerce uma função importante, quando o profissional consegue ter o conhecimento, pra pegar aquele ponto em que ele foi avaliado de maneira um pouco pior, digamos assim, e tomar aquilo como um ponto de partida pra atuação dele.

A avaliação tem tudo pra favorecer o desenvolvimento profissional, por que na medida em que se avalia o trabalho do outro, está avaliando seu próprio trabalho. O olhar do outro sobre sua atuação pode despertar para fragilidades ainda não identificadas.

**S4** - Já se tornou um hábito a avaliação. Aquelas pessoas que se sentem numa certa superioridade, conseguem diminuir isso, se igualar..., porque ela vai ser avaliada tanto quanto. Quando você iguala, você dá a chance do outro participar, crescer junto, ser protagonista, dar ideia, fazer parte. Então o sentido de protagonismo, nessa forma de avaliação, ajuda muito a desenvolver. Porque você também tá avaliando os trabalhos, ajudando a construir. Quando a gente traz isso daí para o mapa de competência e a gente vai fazer a devolutiva, a gente pensa em cima dessas perguntas e analisa o professor no programa de ação dele. Na hora da gente fazer a devolutiva, isso é muito útil. A gente vê em cima do dia-a-dia dele, na hora da devolutiva. É como se a gente avaliasse o nosso grupo na hora da calibragem... A gente deixa de lado e faz outra análise, que chega num resultado, e a gente usa essa análise na avaliação de competências.

É assim que a gente acaba utilizando a avaliação 360 graus, quer dizer, a

gente não utiliza, né, a gente utiliza só os dizeres...

A gente tem um combinado, que na hora da devolutiva vamos tentar acabar com essa ansiedade dos professores. A gente faz isso por que o retorno, em questão de equipe, é melhor. Melhora a convivência! Se a gente fizer todo esse trabalho, que é um trabalho preventivo, pra que não tenha esses problemas depois, justamente por que o foco deles é o resultado, naquele 0.1 que ele teve a menos ou a mais. Quando é assim, ele quer saber por que essa diferença e não concorda com o resultado. Eles trabalham muito, qualquer hora... nas horas vagas você vê que eles estudam muito. É um grupo unido. Todo mundo é pau pra toda obra, mas que não tem nenhum talento diferente. São humildes... Seria melhor uma equipe de “estrelas”?

A devolutiva vem complementar a avaliação, por que você vai pegar e colocar no mapa de competências. Você vai ver a prática da pessoa. Uma completa a outra e aí que eles vão ver onde estão as falhas dele. Eu vejo a evolução nele e o professor consegue enxergar também, por que a gente aponta, “o seu problema é aqui”, e ele vai atrás de buscar.

Ela tem atingido o objetivo. Por que mesmo sendo trabalhosa, precisa aperfeiçoar algumas coisas nesse sentido, mas o objetivo está sendo alcançado. Nós melhoramos muito! A capacitação dos nossos profissionais, enquanto pessoas com perfil para atuar em uma escola de período integral, eles melhoraram muito..., são outros profissionais. A gente consegue ver nitidamente as falhas, consegue mostrar pra eles as falhas e consegue trabalhar. Quando que a gente teria uma clareza dessa se não fosse o programa? Pra perfil de uma escola de período integral, não vou dizer que está perfeito, mas está caminhando. Aqui eles dão 4 para o outro, mas não dão 4 para eles mesmos.

Graças a devolutiva do ano passado eu pude rever uma atribuição que eu fazia só para uma professora, e que não estava dando resultado. Eu resolvi fazer um teste, e mudei a atribuição. Parece que está dando certo esse ano.

<p><b>Sugestões para aperfeiçoamento do processo avaliativo</b></p>	<p>S<sub>1</sub> - Ela poderia ser até mais técnica, e as pessoas poderia ter um entendimento melhor. O gestor tem que ser entendido e tem que ter uma formação. Eu penso que ela deveria ser melhorada no aspecto logístico, no aspecto de realização mesmo, ter uma praticidade maior. Eu penso que ela deveria ser totalmente individual. Talvez um detalhamento maior para o aluno.</p>
	<p>S<sub>2</sub> - Com relação as perguntas, alguma coisa melhor direcionada. Eu acho que as perguntas deveriam ser melhores formuladas. Também se fosse uma só por ano. Pra que duas? Acho que uma só já seria suficiente.</p>
	<p>S<sub>3</sub> - Pra poder avaliar e poder estar totalmente preparado pra avaliar, o diretor precisa contar com o apoio de quem está lá mais perto, como o coordenador, de quem está lá mais perto dos acontecimentos. Eu acho que o diretor tendo esse apoio e conhecimento do programa, ele está preparado. Tendo o domínio da escola, tendo a escola na mão, ele está preparado.</p> <p>As perguntas precisam ser mais diretamente articuladas com a prática do profissional. Precisa deixar de ser vista como um protocolo a ser seguido. Quem sabe a gente não pudesse começar da estaca zero e essa avaliação ser feita honestamente, de par com par? Por exemplo, eu te avalio e você me avalia. Talvez essa avaliação precise ser mais trabalhada no cotidiano da escola. Eu acho que ela tem que existir, mas ela precisa ser melhor compreendida. Talvez ela não devesse ser tão esporádica, talvez ela devesse ser mais frequente pra gente adquirir uma cultura de avaliação. Talvez ela devesse ser mais frequente com uma supervisão. Assim, uma supervisão que eu digo, é alguém monitorando os resultados e acompanhando, e olhando professor, e conversando com professor... E aí vem a avaliação de novo, pra ela poder se tornar uma ação natural. Ela precisa se tornar uma coisa cultural da escola, uma coisa que nasce na escola, se desenvolve para a escola.</p>
	<p>S<sub>4</sub> - O ATPC não podia ser no horário do clube, podia ser outro horário, para que o diretor possa participar junto com sua equipe. Ter esses momentos com a equipe.</p>

	<p>Tinha que ir muito além disso pra melhorar. Precisaria, sei lá, de cursos e mais cursos..., mas não aqui. Eles não tinham que ser formados pelo PCG.</p> <p>Mandar um ofício para os PCNPs da Diretoria, para virem aqui e assistir as aulas e montar um relatório específico daquela disciplina, apontando as falhas dele, no que ele poderia melhorar.</p> <p>Deveria ter uma avaliação que mostrasse se ele domina o conhecimento. Deveria ter umas duas ou três perguntas específicas sobre o domínio da disciplina que lecionam.</p> <p>O que eu acho é que devia se avaliar de forma diferente, mas não necessariamente com as mesmas perguntas pra todas as disciplinas. Acho que essas perguntas avaliam a pessoa e pra isso não precisa avaliar cinco vezes perguntando a mesma coisa. As questões deveriam ser direcionadas à disciplina que ele leciona. Eu acho que deveria ter uma parte comum, que você está avaliando a pessoa enquanto professor, membro de um grupo, como ele desenvolve o papel dele dentro desse grupo, dentro da escola. Então você avalia se ele ajuda, enquanto professor. Se ele ajuda a solucionar as coisas, se ele é crítico, se ele é protagonista. Eu acho que essa avaliação deveria ser uma vez só por que ela é muito cansativa.</p>
<p><b>Visão do gestor</b> – <b>algumas reflexões</b></p>	<p>S<sub>1</sub> - Como é uma situação nova, essa avaliação, existe um certo temor por parte deles. Entendendo que a avaliação pode ser um instrumento que pode mantê-los ou não, creio que está implícito “nela” como um fator norteador pra permanência ou não. As pessoas preferem tornar as coisas mais difíceis, se o gestor é muito rigoroso, é muito rigoroso... se ele é aberto, é muito aberto... então é um desafio monstruoso para nós, requer muito equilíbrio psicológico também.</p> <p>As vezes não requer tanto estudo, mas sim entender o aluno de forma diferente. Por que essa metodologia propõe isso, ter um olhar voltado para o ser humano, e demora muito tempo para eles entenderem isso.</p> <p>Me fez lembrar que na primeira avaliação um professor que tem aqui, e que eles não gostavam muito, na avaliação eles colocaram que ele não</p>

tinha muita criatividade. Na minha observação, ele tinha sim essa criatividade, e talvez por eles acharem ele uma pessoa arrogante, vamos dizer, eles o prejudicaram na avaliação. Essa distorção foi corrigida no começo, que os resultados não refletiam tanto com as coisas reais.

S<sub>2</sub> – Eles pensam: “Se eu não sou capaz de fazer aquela atividade, como é que eu vou colocar para o meu colega que ele não faz, né? ” Eu não sou capaz de desenvolver, embora eu saiba que tem que ser feito daquela maneira, quem sou eu para dizer que o outro não faz? ” Ele sabe que vai perder ponto e pode sair do programa, então ele não falta. É um programa que a gente se apaixona por ele, você vê o resultado no aluno. Quando você vê o resultado nos alunos, os professores se apaixonam pelo programa e eles não querem deixar o programa. Eles sabem que a ausência é um dos fatores que pode tirar eles do programa, e tem essa preocupação.

Nós não temos problemas! Nós só tivemos problemas com ausência, que aí mudou o quadrante de uma professora que até agora está “digerindo” o quadrante dela. Tem profissional que concorda com a sua devolutiva, fala que tem que melhorar, por que não é uma pessoa muito firme dentro de sala de aula. É um pouco permissível, então a sala fica um pouco tumultuada..., só que tem uma dificuldade muito grande de reverter essa situação.

Esse movimento é um movimento interior, onde a pessoa tem que se auto analisar e estar disposto a mudança e procurar uma instrução pra se embasar e pra mudar de postura. Isso leva tempo! Não é tão simples e depende do receber da pessoa também. Dela ser semestral, eu acho legal..., por que pra ela ser bimestral eu acho que é muito tempo, aí perde muito na escola toda, pra ser envolvida é complicada. É muito complicado mesmo, pra fazer toda aquela análise de programa de ação e fazer uma calibragem adequada... é um tempo que se leva..., por que fazer um trabalho bem feito, é complicado. Também se fosse uma só por ano... pra que duas? Pra que essa do meio do ano se não vai ocorrer nada no meio do ano? Acho que uma só já seria suficiente.

Mas geralmente quando o professor se identifica com a parte

	<p>diversificada, ele também é bom na parte específica. E quando ele é fraco na específica, geralmente é fraco na parte diversificada.</p>
	<p><b>S3</b> - Eu não encontro dificuldade em dar a devolutiva..., porque pra ter essa visão, o professor precisa, primeiro, ter uma humildade muito grande. Segundo, ter um conhecimento muito grande do programa. Em terceiro lugar, aceitar que uma avaliação não é necessariamente pra classificar, mas é pra elevar o nível da atuação.</p> <p>Tendo conhecimento do programa, com tudo o que ele traz, eu não vejo dificuldade na interpretação. O conhecimento que a gente tem do programa e o que o programa quer para o profissional, do perfil de profissional que o programa propõe, não há dificuldade de interpretação. Para o profissional, a devolutiva é apenas uma forma de dizer: “seu trabalho não está bom, você precisa melhorar nisso, nisso e nisso”.</p> <p>Engraçado que antes eu achava que o resultado não coincidia tanto. Hoje eu acho que coincide mais. Ao entender o perfil que o programa quer do profissional, você consegue verificar pelas respostas.</p> <p>Ela tem a parte comportamental, e a calibragem pode ser atribuída no caráter de execução do dia a dia, do cotidiano da escola, que não necessariamente está representado naquele perfil comportamental da avaliação. Ela pode ser um instrumento de apoio à formação do profissional. Eu não tenho dúvida disso, só que acredito que, nós enquanto escola, estamos um pouco distantes disso. A partir do momento que eu sei o que se espera de mim, eu vou saber onde tem que melhorar. Eu, total, total conhecimento, eu não tenho, mas eu tenho bastante a ponto de enxergar onde os pontos negativos estão, pra poder melhorar. Total conhecimento a gente nunca tem, porque cada dia a gente vê as coisas de uma forma, mas hoje o conhecimento que eu tenho, seja ele muito, seja ele pouco, me permite identificar onde estão os pontos nevrálgicos da minha atuação na minha função.</p>
	<p><b>S4</b> - Os professores aqui na escola, por exemplo, de linguagens, chegam muito ruins. Eles não sabem nada de português. Só que são boas pessoas.</p>

Tenho uma equipe assim, disposta a tudo..., vão atrás, estudam muito..., só que eles não têm como sair disso. Eles não têm mesmo! Não tiveram uma boa formação. Não é o PCG que vai sanar isso. Porque precisa de uma formação específica de língua portuguesa. Eles conseguem ver isso nos outros, tanto que eles não julgam.

Não que a avaliação não continua sendo boa, continua. Mas já incorporou de tal forma que a gente já não vê mais as dificuldades. Engraçado que nunca tinha pensado nesse aspecto..., eu to tentando entender como acontece na nossa cabeça aqui...

Mesmo tendo alguns professores de relação difícil, eu não tenho esse problema deles se vingarem de um professor na avaliação.

Tentando me pôr no lugar deles, a ansiedade deles é muito grande!

Como a gente conseguiu essa união? Aí eu fico nesse impasse... uma equipe unida, prática, que não é tão competente ou uma equipe competente, que nem sempre tem a humildade necessária, é individualista? Chegaram dois professores novos nesse ano... São líderes, muito competentes, e “estrelas”. Já chegaram não aceitando as coisas da escola. O grupo isolou esses professores e eles estão tentando ser aceitos pelo grupo.

Que a avaliação tem que melhorar, tem que melhorar..., mas eu não consigo pensar o que pra fazer acontecer. Eles acham que o pessoal que está no integral por que passou por um credenciamento, passou por uma seleção, e o fato de estar já no programa ele carrega todas essas competências. O Estado pensa assim: “Você é professor, então o conteúdo você já tem. Já tem esse domínio e agora você só precisa saber do programa. Você tem perfil para o programa, então de hoje em diante o conteúdo é seu.” Mas é aí que estão os meus problemas! Um pessoal mais unido, mais humilde, disposto a aprender...