

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
PAULA SOUZA (1997-2007)**

MARTA LEANDRO DA SILVA

**SÃO CARLOS
2008**

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS

DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

PAULA SOUZA (1997-2007)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS DO
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
PAULA SOUZA (1997-2007)**

MARTA LEANDRO DA SILVA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação - Área de concentração em Fundamentos em Educação.

Orientador: Prof Dr Waldemar Marques

**SÃO CARLOS
2008**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586ai

Silva, Marta Leandro da.

A avaliação institucional das escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza / Marta Leandro da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2008.
314 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Avaliação institucional. 2. Política educacional. 3. Ensino técnico. 4. Gestão democrática. 5. Reforma do ensino. 6. Reforma do estado. I. Título.

CDD: 371.26 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

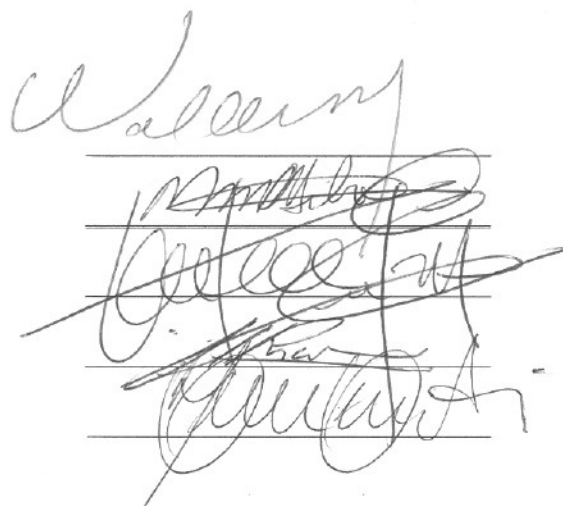
Prof. Dr. Waldemar Marques

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

Prof. Dr. Antonio Eduardo Assis Amorim

Prof^a Dr^a Sandra Aparecida Riscal

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti



The image shows four handwritten signatures, each written over a horizontal line. The signatures are written in black ink and are somewhat stylized and cursive. The first signature is the most legible, appearing to be 'Waldemar Marques'. The other three signatures are more difficult to decipher due to their cursive nature and overlapping lines.

AOS MEUS PAIS:

ODYLA BIMBATTI LEANDRO DA SILVA E SEBASTIÃO LEANDRO DA SILVA,

*meu apoio e sustento, pelo amor incondicional, pelo belo exemplo de vida:
de trabalho, de respeito aos valores éticos, fé, da prática de justiça- solidariedade,
em especial pelo incentivo e companheirismo
imprescindíveis para esta pesquisa*

*“ Ainda que eu falasse línguas, as dos anjos e a dos homens,
sem amor, nada seria” (Carta de São Paulo –Coríntios I)*

CONSAGRO

Á MÃE DE JESUS CRISTO (SENHORA ‘APARECIDA’)

Rainha da Paz e das Vitórias!

IN MEMORIAM

AOS MEUS AVÓS PATERNOS:

**JOVINA CÂNDIDA CONCEIÇÃO DA SILVA
E JOSÉ LEANDRO DA SILVA
(PADRINHOS)**

AOS MEUS AVÓS MATERNNOS:

**HELENA CANSIAN BIMBATTI
E GUERINO BIMBATTI**

Com Saudade e Alegria,

exemplos de vidas dedicadas ao trabalho responsável , ao exercício da honestidade, à prática da justiça, à perseverança na fé,

enfim ao maior **LEGADO** que me deixaram!

HOMENAGENS ESPECIAIS

À ODYLA BIMBATTI LEANDRO DA SILVA, *pelo exemplo de compromisso e respeito com o ideal da formação humana, pelo exercício do magistério e da alfabetização em escolas rurais*

Homenagem contemplativa

aos docentes que vivem o desafio da educação no ‘campo-rural’

A SEBASTIÃO LEANDRO DA SILVA, *pela vida dedicada à terra, pelas atividades agropecuárias*

Homenagem contemplativa

aos produtores rurais (pequenos agricultores e pecuaristas) e aos trabalhadores rurais em busca do desenvolvimento sustentável da agricultura brasileira

A WALDEMAR MARQUES, *meu orientador e incentivador na pesquisa científica, pela valorização da educação profissional, em especial pelo acolhimento do ensino-pesquisa da área agropecuária, pelas importantes atividades desenvolvidas na CENAFOR (Centro Nacional de Formação dos Professores) e na Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR (e em Sorocaba- na função de Diretor Acadêmico)*

Homenagem contemplativa

aos docentes , gestores e servidores que lutam pela valorização da educação profissional pública no Brasil

*“Põe quanto és no mínimo que fazes,
Sê todo em cada coisa.
Nada teu exagera ou exclui!
E assim em cada lago,
a lua toda brilha porque alta vive !”
(Fernando Pessoa)*

AGRADECIMENTOS

À FAMÍLIA:

ODYLA BIMBATTI LEANDRO DA SILVA, *minha mãe e sustento, pelo exercício da docência familiar e orientações profissionais, pelo constante e incondicional apoio-incentivo essenciais para a pesquisa.*

SEBASTIÃO LEANDRO DA SILVA, *meu pai e companheiro, pela paciência, valorização e engajamento nas atividades educacionais, em especial, pela minha condução afetuosa nas universidades e nas entidades pesquisadas, imprescindíveis para a realização deste estudo.*

À MÔNICA LEANDRO DA SILVA, *minha irmã e amiga, pelas sugestões-correções e diálogos, em especial, pela luta e solidariedade nas ações educacionais.*

À HELENA LEANDRO QUARTAROLLA, *minha sobrinha querida, pela presença alegre e pelo belo exemplo de responsabilidade estudantil, de esperança na infância e juventude.*

AOS ENTES QUERIDOS que diversamente contribuíram neste período de estudo:

RODRIGO TRIBIA, pela espera e companhia nas difíceis atividades da pesquisa

OLAIR TEREZINHA BIMBATTI MOREIRA, minha madrinha de fé, pelo carinho e incentivo

SIRLENE APARECIDA LEANDRO CARNIELI, JOÃO HENRIQUE CARNIELLI E JOÃO AUGUSTO CARNIELLI, responsáveis pelos raros momentos de lazer neste intenso período de estudos

PE. JORGE MANSIN, pelas orientações na vida espiritual e nas questões sócio-educacionais

AOS AMIGOS:

BEATRIZ TOSETTO, pelo incentivo e amizade engajada na pesquisa científica, pela disposição afetuosa em orientar às adequações deste texto às normas técnicas

ANA LÚCIA LEONE, pela amizade engajada nas questões educacionais

MARCELO VALVERDE, pela atenção costumeira/prestativa nos programas de informática

“ Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas ” Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS AOS SUJEITOS EDUCACIONAIS

AO PROFº DRº WALDEMAR MARQUES, *pela orientação atenciosa, paciente, afetuosa, pela confiança, e principalmente, pelo exemplo ético de compromisso sócio-político com a práxis educativo-científica!*

AOS EDUCADORES: *pelo imprescindível papel social que cumprem, meu afeto e MAIOR RESPEITO!*

Membros da Banca de Qualificação e Defesa (MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA, SANDRA APARECIDA RISCAL, CELSO APARECIDO CONTI E ANTÔNIO EDUARDO ASSIS AMORIM) *pelo compromisso com o desenvolvimento da pesquisa científica*

Aos Diretores das Escolas Técnicas Estaduais, *pela confiança e recepção da pesquisa*

Aos Professores Coordenadores de Áreas e a todos os entrevistados, *pela participação, imprescindível para a realização desta pesquisa*

Aos Sujeitos Escolares (Profissionais e Discentes das Escolas Técnicas Estaduais) *que contribuíram direta e indiretamente para o êxito dessa pesquisa*

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina !”
(Cora Coralina)*

AGRADECIMENTO IN MEMORIAN

Neste momento relembro (professores, servidores técnico-administrativos e alunos) que atuaram ao longo da minha vivência profissional nas Escolas Técnicas Estaduais

ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ÁREA - INDUSTRIAL)

EM ESPECIAL :

A LOURENÇO ARONE (*pelo protagonismo na educação profissional como aluno, professor, coordenador e diretor de serviço) pelo belo exemplo de trabalho, de compromisso e respeito dedicados à Escola Técnica Estadual.*

Enfim pela Vida dedicada à educação profissional de forma alegre, engajada na arquitetura criativa e transformadora dos tempos e espaços escolares, pelo entusiasmo e crença na educação profissional (50 anos de vivência profissional)!

ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ÁREA - AGROPECUÁRIA):

SHIGEO MIZOGUCHI *pela difícil tarefa de valorização do ensino técnico agropecuário no Brasil*

À IVANILDE NATALINA ANDREGHETTO AZEVEDO: *pela forma alegre e contagiante de exercer a docência*

AOS DOCENTES DA ÁREA DE AGROPECUÁRIA E AO SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO: Valentim Satana

AOS ALUNOS ROMEU E AMANDA NASCIMENTO: *pelos jovens que buscam criar laços de solidariedade e lutam pela valorização das instituições escolares*

“ Na vida há duas fontes perenes de alegria: o bem realizado e o dever cumprido ”

DÍSTICO

“ EU SOU :

O CAMINHO,

A VERDADE

E A VIDA! ”

(JESUS CRISTO- MESTRE DO AMOR)

À luz do CORAÇÃO DE JESUS:

*Que a Ciência na busca das ‘ Verdades Científicas’ percorra caminhos éticos e produza
obras de Paz e Bem:*

*Justiça Social, a preservação do Planeta Terra
e valorização da Vida Humana*

RESUMO

Em bases metodológicas de pesquisa qualitativa em educação abordamos a avaliação institucional nas políticas de reforma do ensino técnico, pós LDB 9394/96, focando o Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETEs) do Centro Paula Souza no Estado de São Paulo (1997-2007). Buscamos analisar as concepções e proposições de avaliação institucional expressas no discurso legal e institucional, bem como apresentar a percepção dos sujeitos escolares (Diretores, Coordenadores, Docentes, Técnico-Administrativos) sobre os impactos e impasses dessa política avaliativa para as Escolas Técnicas no contexto de democratização da *gestão*. Evidenciou-se que a avaliação institucional apresenta-se no discurso legal como sustentáculo da qualidade na conjunção das categorias avaliação-qualidade-autonomia e como instrumento de regulação do financiamento público. Na Reforma do Aparelho Administrativo Estatal a avaliação apresenta-se como instrumento centralizador e ou re-centralizador da política de desconcentração e de des-responsabilização do Estado. Na percepção dos sujeitos escolares torna-se necessária a reestruturação do SAI-ETE que enfatiza a avaliação de resultados desconsiderando a avaliação de processo. A Avaliação é tomada como instrumento de regulação do financiamento público, expressa pela vinculação da Avaliação Institucional à Avaliação de Desempenho Individual e ao Sistema de Bonificação Salarial. Esse sistema avaliativo desconsidera os impactos das políticas de reforma do ensino técnico, bem como a diversidade da estrutura pedagógico-organizacional das escolas técnicas ‘agrícolas’ e ‘industriais’ consolidadas em diferentes áreas profissionais com diferentes demandas e projetos político-pedagógicos.

Palavras-chaves: avaliação institucional; políticas de reforma da educação profissional, escolas técnicas estaduais; gestão democrática do ensino público

ABSTRACT

Based on the qualitative research methodology in education, we discuss the institutional assessment on the policies of technological education reform, after LDB 9.394/96, focusing on the Institutional Evaluation System of Technological State Schools (SAI – ETES) of Centro Paula Souza in the State of São Paulo (1997-2007). We aimed to analyze the conceptions and proposals of institutional assessment expressed by the legal and institutional discourse of Centro Paula Souza, as well as present the perceptions of educational agents (Directors, Coordinators, Teachers, Administrative technician) about the impact and impasses of such assessment policy in the Technological Schools in the context of democratic administration. It was evidenced that the institutional evaluation is presented in the legal speech as the quality support in the combination of the categories: evaluation, quality, autonomy and as an instrument of control-regulation of the public funding. In the Reform of the Public Apparatus the assessment is presented as a centralizing (and/or re-centralizing) instrument of decentralization and exempting the state from responsibilities policies. In the perception of the educational subjects it is necessary to restructure the SAI-ETE, which emphasizes the results evaluation not considering the process evaluation. Assessment is considered an instrument to regulate public financing, expressed by the linkage among institutional assessment, individual performance assessment and salary bonus system. This assessment system does not consider the impacts of the technological education reform policies, as well as the diversity of pedagogical-organizational structures of “agriculture” and “industrial” technical schools, consolidated in different professional areas with different needs and political-pedagogical projects.

Key-Words: institutional evaluation; professional education reform policies; technological state schools; democratic administration of public education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados econômicos do Estado de São Paulo.....	133
Quadro 2	Desempenho Ideal- Escola Nota 1000.....	146
Quadro 3	Sistema de Classificação das ETEs 1998.....	146
Quadro 4	Indicadores de Processo do SAI 1998.....	147
Quadro 5	Indicadores de Produto do SAI 1998.....	148
Quadro 6	Indicadores de Benefício do SAI 1998.....	149
Quadro 7	Sistema de Classificação das ETEs 2000.....	155
Quadro 8	Indicadores de Processo do SAI 2006.....	160
Quadro 9	Indicadores de Produto do SAI 2006.....	161
Quadro 10	Indicadores de Benefício do SAI 2006.....	161
Quadro 11	Indicadores de Benefício (Avaliação dos Cursos Técnicos na percepção dos Alunos).....	189
Quadro 12	Quadro Síntese da Qualificação Docente da ETE X.....	191
Quadro 13	Ações e ou Projetos Prioritários (Gestão e Infra-Estrutura Geral).....	194
Quadro 14	Ações e ou Projetos Prioritários (Estrutura Didática- Sistema de Residência).....	195
Quadro 15	Síntese de Investimentos Prioritários nas ETEs conforme Plano Diretor	196
Quadro 16	Observatório Escolar 2005 – ETE X	197
Quadro 17	Quadro Síntese da Qualificação Docente da ETE Y	199
Quadro 18	Observatório Escolar 2007 – ETE Y	200
Quadro 19	Quadro Detalhado de Qualificação Docente ETE X-Apêndice A	283

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparativo de Tendência Evolutiva do Centro Paula Souza 1997-2000.....	177
Tabela 2	Comparativo da Avaliação Institucional do Centro Paula Souza (1997-2007).....	181
Tabela 3	Comparativo da Avaliação Institucional da ETE X e do CEETEPS (1997-2007)	284
Tabela 4	Comparativo da Avaliação Institucional da ETE Y e do CEETEPS (1997-2007)	285
Tabela 5	Anexo L- Tabelas 5 Referentes ao cálculo do Bônus Mérito de 2005 – Critérios de Concessão do Bônus Mérito no CPS.....	312
Tabela 6	Anexo M- Tabelas 6 - Referentes à especificação do valor da hora-Aula docente e do salário Base dos servidores técnico-administrativos –2005-2007	314

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AAI- ASSESSORIA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (CENTRO PAULA SOUZA)
APM - Associação de Pais e Mestres
BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD - Banco Inter-Americano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CEA - Comissão Especial de Avaliação
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CPS- Centro Paula Souza
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CETEC - Coordenadoria de Ensino Técnico
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CP - Conselho Pleno
DEETE - Divisão Estadual de Ensino Técnico
DISAETE - Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais
DOE - Diário Oficial do Estado
DOU - Diário Oficial da União
ETAE - Escola Técnica Agrícola Estadual
ETE - Escola Técnica Estadual
ETEC - Escola Técnica Estadual
ETFs - Escolas Técnicas Federais
FATEC - Faculdade de Tecnologia
FMI - Fundo Monetário Internacional
GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior (Faculdade de Educação da UNICAMP)

GT - Grupo de Trabalho
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IES- Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MP - Medida Provisória
MTB - Ministério do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PL - Projeto de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos
PT - Partido dos Trabalhadores
SAI - Sistema de Avaliação Institucional (do Centro Paula Souza)
SCTDE - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico
SEG- Secretaria de Ensino de 2º Grau
SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEG – Secretaria de Ensino de 2º Grau
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação e do Desporto
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade de Campinas
UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	20
1	OS CAMINHOS DA PESQUISA: reflexões sobre o campo científico e procedimentos metodológicos	23
1.1	A Pesquisa Qualitativa: o referencial teórico e os procedimentos de pesquisa	24
1.2	O estudo de campo: a percepção dos sujeitos escolares.....	27
2	CONCEITUAÇÕES, NATUREZA E FINS DA AVALIAÇÃO: do campo das Políticas Públicas ao Educacional.....	31
2.1	Concepções e fins da avaliação: no campo das políticas públicas ao campo educacional.....	35
2.2	O Estado Avaliador e as políticas educacionais.....	43
2.3	A trajetória da Avaliação nas políticas educacionais brasileiras.....	49
2.4	A Avaliação Institucional no Brasil: os Princípios do PAIUB e do SINAES.....	55
3	CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DA AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL.....	64
3.1	A Avaliação na Constituição Federal de 1988.....	65
3.2	A avaliação e a gestão democrática na LDB 9394/96: determinações legais.....	68
3.3	Avaliação no Plano Nacional de Educação	77
3.4	Avaliação na legislação complementar da educação profissional: breves apontamentos.....	79
4	AS POLÍTICAS DE REFORMA DO ENSINO TÉCNICO PÓS-LDB 9394/96: implicações da Avaliação no Contexto da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.....	84
4.1	A Reforma do Aparelho Administrativo do Estado: novas	87

	formas de Gestão dos Serviços Públicos	
4.2	As Políticas de Reforma da Educação Profissional na vigência da LDB 9394/96: impactos e impasses para o Ensino Técnico....	97
4.3	A educação profissional na LDB 9394/96: a primeira etapa da reforma sob a égide do Decreto Federal 2208/97.....	101
4.3.1	A Organização Curricular, Princípios e Fins do Ensino Técnico: as determinações do Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99.....	107
4.3.2	A Reforma da Educação Profissional na percepção dos sujeitos escolares: os impactos e impasses no contexto da gestão democrática.....	112
4.4	A educação profissional na LDB 9394/96: a segunda etapa da reforma sob a égide do Decreto Federal 5.154/04 e Resolução CNE/CEB 01/2005.....	115
4.5	Políticas Públicas para a Educação Profissional.....	118
5	O MODELO PEDAGOGICO DE COMPETÊNCIA NA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: implicações para a avaliação institucional	120
5.1	O sentido da competência na legislação federal de ensino	120
5.2	A questão da competência e suas origens	125
5.3	As confluências entre o modelo de competência e a avaliação institucional.....	128
6	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: o papel do Centro Paula Souza e a trajetória do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais.....	131
6.1	O papel do Centro Paula Souza na Educação Profissional Paulista: as transições e rupturas na gestão das Escolas	135

	Técnicas Estaduais	
6.2	O Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETE) do Centro Paula Souza: concepções, etapas e proposições.....	140
6.3	Observatório Escolar : metodologia e proposições.....	173
6.4	Os resultados da Avaliação Institucional do Centro Paula Souza (1997 a 2007)	177
6.4.1	A Avaliação Institucional: a instituição do Bônus Mérito.....	181
7	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS NA PERCEÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES (EQUIPE DE ESCOLAR)	185
7.1	Caracterização da ETE X: contexto externo e quadro de desempenho.....	186
7.2	Caracterização da ETE Y: contexto externo e quadro de desempenho.....	197
7.3	Concepções de Avaliação e Avaliação Institucional: critérios e parâmetros fundamentais para a construção de um Sistema de Avaliação Institucional.....	200
7.4	A Avaliação Institucional e a Reforma da Educação Profissional: correlações com a Gestão Democrática do Ensino Público	209
7.5	Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais: as formas de elaboração e implementação	223
7.6	Os impactos e impasses da Avaliação Institucional sobre a gestão das Escolas Técnicas Estaduais e do Ensino Técnico.....	235
7.7	As perspectivas da Avaliação Institucional para a Educação Profissional.....	240
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243

REFERÊNCIAS.....	258
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	273
APÊNDICES.....	282
APÊNDICE A: Quadro Detalhado de Qualificação Docente ETE X.....	283
APÊNDICE B: Quadro Comparativo da Avaliação Institucional da ETE X e CPS	284
APÊNDICE C: Quadro Comparativo da Avaliação Institucional da ETE Y e CPS.....	285
ANEXOS.....	286
ANEXO A: Sistema de Avaliação Institucional - Apresentação SAI/ETE 2007.....	287
ANEXO B: Objetivos Gerais e Específicos do SAI/ETEC 2007.....	288
ANEXO C: Desempenho Ideal/Quadro de Processo- SAI/ETEC 2007.....	289
ANEXO D:Quadro de Produto e Benefício- SAI/ETEC 2007 ...	290
ANEXO E: SAI /ETEC 2007 - Quadro de Cálculo dos Pontos Relativos às Questões I – II – III (I, II, III Parte)	291
ANEXO F: SAI/ETEC 2007 - Desempenho do CPS- Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores- (Parte I, II, III).....	294
ANEXO G: Conceituação dos Indicadores do SAI-ETE 2002....	297
ANEXO H: Conceituação do Produto SAI-ETE 2002.....	298
ANEXO I: Questionário do Corpo Docente do SAI-ETE 2005 ..	299
ANEXO J: Questionário de Funcionários do SAI-ETE 2005.....	304
ANEXO K: Questionário dos Alunos do SAI-ETE 2005.....	307
ANEXO L: Tabelas referentes aos cálculos do Bônus Mérito de 2005.....	312
ANEXO M: Tabelas Salariais- Tabelas referentes ao valor da hora-aula docente e salário base dos servidores técnico-administrativos –2005-2007.....	314

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi instigada por indagações motivadas não só pela minha experiência profissional na gestão de Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, que propiciou a vivência das políticas institucionais implementadas por esta autarquia, responsável pelo oferecimento da educação profissional e tecnológica pública no Estado de São Paulo, mas sobretudo, motivada pelas reflexões decorrentes da pesquisa de mestrado no campo das políticas de educação profissional.

Essa experiência, especialmente na gestão de Escolas Técnicas da Área de Agropecuária, aconteceu durante um conturbado período (nos anos de 1994 a 2006) pré e pós reforma da educação profissional, tendo como marco legal a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

A conjugação dessa experiência profissional com o meu itinerário acadêmico-formativo contemplando estudos nas áreas de gestão de empresas e escolar muito estimulou-me o interesse nesta área de pesquisa. No transcorrer do bacharelado em Ciências Contábeis(1993), da Pós-Graduação em Gestão e Controladoria; da Licenciatura em Pedagogia (e Administração Escolar) em 1997, do Mestrado na Área de Fundamentos da Educação em (2002), pude observar os novos desenhos organizacionais oriundos da reengenharia empresarial alicerçados na teoria da Excelência Empresarial (Qualidade Total). Neste período concomitante de estudos e de trabalho foi possível vivenciar os problemas cotidianos das Escolas Técnicas, os debates em torno das políticas educacionais e dos novos enfoques teóricos em administração, notadamente o da “qualidade total” e seus reflexos no campo educacional.

Em 1999 ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos (Área Fundamentos), cuja pesquisa resultou na dissertação intitulada “*A Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico: impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo*”.

No referido estudo constatou-se que a reforma da legislação federal conjugada à política institucional do Centro Paula Souza acarretou a reestruturação da sistemática de funcionamento das Escolas Técnicas Estaduais Agrícolas (ETAEs). Dentre os impactos da reforma ficou evidenciada a crise de vocação institucional dessas Escolas causando perplexidade e dúvidas entre os sujeitos escolares, inclusive, quanto aos rumos do Ensino Técnico da Área de Agropecuária no Estado de São Paulo. A redução dos custos do ensino

técnico agrícola foi a tônica desta reforma, deixando entrever uma tendência de transposição dos referenciais teóricos do campo da administração empresarial para o campo da gestão escolar, ainda na efervescência do princípio da excelência empresarial, transmutado na qualidade total com vistas à elevação da produtividade e eficiência, bem como das questões referentes à auto-sustentabilidade das Escolas Técnicas Agrícolas.

Na efervescência das críticas quanto ao “custo” de manutenção das escolas da área agropecuária, o discurso oficial buscava justificar a reforma da educação profissional pela necessidade de reestruturação do modelo pedagógico-curricular, enquanto para os sujeitos escolares, a reforma fundamentava-se muito mais pela racionalidade financeira de redução de custo-aluno.

Nesse conturbado cenário ocorre a implantação do sistema de avaliação institucional nas Escolas Técnicas Estaduais. Em 1997 o Centro Paula Souza implanta um projeto piloto de avaliação institucional, (em vinte escolas técnicas) do qual pude participar como componente da equipe de gestão de uma das escolas dele integrante.

Naquele momento os sujeitos escolares indagavam quanto às vinculações da Avaliação Institucional ao financiamento público das Escolas Técnicas Estaduais e almejaram identificar o sentido conferido à avaliação institucional, bem como, os rumos do Ensino Técnico da Área de Agropecuária no Estado de São Paulo. Para tanto os sujeitos escolares solicitavam maior clareza quanto aos fins da avaliação institucional, do porquê e para que avaliar.

É no conjunto destas mudanças na educação profissional pública no Estado de São Paulo que se coloca a questão da avaliação institucional, que se constitui ela mesma um elemento das políticas educacionais.

A Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais passa a compor o quadro de reforma do ensino técnico, e se configura numa questão-problema para estudos futuros, o que se tornou possível com o meu ingresso no doutorado. O interesse pela avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais já se manifestava no decorrer do mestrado, embora não se constituísse naquele momento no objeto de pesquisa.

Os desafios impostos à educação profissional e tecnológica no Brasil, a perplexidade dos sujeitos escolares ante os caminhos das políticas educacionais, as práticas de gestão de Escolas Técnicas em confluência com a questão-problema da avaliação desencadearam indagações que incitaram o desejo de estudos sistemático no campo científico.

Esta pesquisa tem então por objetivo identificar e analisar como se afigura a avaliação institucional nas políticas de reforma do ensino técnico pós LDB 9394/96, focando

o Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza: sua elaboração, implementação e resultados. Busca também analisar a percepção dos sujeitos escolares referente às concepções, impasses e impactos da política de avaliação; como eles vêem a avaliação institucional, e a considerar ainda, as correlações e interfaces da avaliação institucional na Reforma da Educação Profissional intrinsecamente vinculada à Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

O maior desafio desta pesquisa refere-se à forma de abordagem de uma questão-problema desta envergadura e à definição do referencial teórico-metodológico adequado aos seus objetivos.

Não há nenhuma pretensão em apresentar respostas categóricas e pontuais. Encontram-se, nesta caminhada, outras tantas indagações que demandam a leitura de novos referenciais ante o ineditismo da elaboração e implantação de Sistema de Avaliação Institucional direcionado ao ensino técnico e às Escolas Técnicas Estaduais Paulistas vinculadas ao Centro Paula Souza.

Assim, este estudo é apresentado inicialmente pelos procedimentos e pela metodologia adotada na sua realização. Justifica-se como capítulo de Metodologia, não apenas como característica comum às dissertações ou teses, mas porque busca tornar evidentes os procedimentos de pesquisa e conferir validade e consistência aos dados e às análises que daí decorrem. Convém destacar também, o ponto de vista expresso por Pedro Demo (1990), de que a reflexão sobre metodologia, ainda que esta seja meio para construção do conhecimento e não seu fim, confere qualidade ao trabalho científico.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: reflexões sobre o campo científico e procedimentos metodológicos

Neste texto são apresentados apontamentos sobre o campo científico e os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa. Destacam-se, em especial, as palavras de Minayo (1994, p. 10, p. 12, 13) para quem “o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições [...] ao fazer o percurso científico, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.”

Nesse sentido, a pesquisa é concebida como a *práxis* da ciência, ou seja, a unidade entre prática e teoria, que auxilia na formulação de questionamentos e de possíveis interpretações acerca da realidade. O conceito de *práxis* define-se tal como explicitado por Sánchez Vásquez (1977, p.406) é o de “[...] atividade material humana, transformadora do mundo e do próprio homem. [...] A práxis não tem [...] um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material.”

Entende-se que a metodologia contempla tanto as concepções teóricas quanto o conjunto de técnicas utilizadas. Para MINAYO (1994, p.14) “[...] toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contradições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento.” Corroborar nesse sentido Pedro Demo (1990, p.19) ao dizer que “se soubéssemos com evidência incontestável o que é a realidade, não seria mais necessária a ciência. Neste sentido, a ciência vive do desafio imorredouro de descobrir realidade”.

Considera-se que “essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.” (MINAYO, 1994, p.15).

O conhecimento científico constitui-se, portanto, numa das possíveis interpretações e formas de abordagem da realidade sendo fundamental ao desenvolvimento sócio-histórico, político-econômico e cultural, embora o seja essencialmente aproximado e transitório.

1.1 A Pesquisa Qualitativa: o referencial teórico e os procedimentos de pesquisa

Na perspectiva de transposição da dicotomia entre pesquisa qualitativa *versus* quantitativa, buscamos abordar a questão-problema num enfoque estrutural, embasado no referencial analítico dos condicionantes de ordem histórico-social, político-econômica e cultural, bem como no reconhecimento da dialeticidade destes condicionantes. Considera-se que o aspecto qualitativo é indissociável do aspecto quantitativo e vice-versa, pois são dimensões de uma mesma realidade. A expressão *pesquisa qualitativa*, de uso corrente na literatura científico-educacional, será adotada nesta pesquisa a fim de conferir maior visibilidade à dimensão cultural e às percepções dos sujeitos escolares.

Trivinos (1995, p.118) esclarece que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. É sabido que há uma diversidade de denominações genéricas dadas à pesquisa qualitativa (estudo qualitativo, abordagem de estudo de caso, pesquisa naturalista, pesquisa qualitativa, pesquisa fenomenológica, pesquisa-participante, entrevista qualitativa, estudo de campo etc). Nisso constata-se a dificuldade de uma conceituação mais pontual do que seja a pesquisa qualitativa. Um dos “obstáculos é delimitar a abrangência do enfoque qualitativo, sua generalidade e especificidade: as bases teóricas que orientam o pesquisador.” (TRIVINOS, 1995, p.124). Para o referido autor (1995, p.124) “as três bases teóricas, a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista dialética, tornam impossível uma definição da pesquisa qualitativa em termos que satisfaçam os requisitos destas direções fundamentais. Por isso o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador.”

Ao considerar a relevância da pesquisa qualitativa em educação Trivinos (1995, p.119) afirma ainda, que os “âmbitos teóricos e práticos da pesquisa qualitativa são cada vez mais largos[...] A massa dos pesquisadores que vive nas universidades se esforça para amadurecer os novos posicionamentos da pesquisa em educação.”(TRIVINOS, 1995, p.119).

Na concepção de Marli André, (1995, p.17) a pesquisa qualitativa “se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as, isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.”

A grande contribuição da pesquisa qualitativa é responder a questões particulares,

ela se preocupa, [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

A escolha da avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais como objeto desta pesquisa surge, como já mencionado, em decorrência da experiência profissional desta pesquisadora na gestão de escolas técnicas estaduais, no período de 1994 a 2006, que contemplou a reforma da legislação federal de educação profissional, consubstanciada a partir da publicação da LDB nº 9394/96 e da legislação complementar em confluência com a legislação estadual. Merece atenção especial o fato de como a avaliação institucional das Escolas Técnicas é vista pelos sujeitos escolares.

Esta pesquisa, nos termos desses fundamentos, está situada na perspectiva de um estudo de caso histórico-organizacional e observacional concebido como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.” (TRIVINOS, 1995, p.134).

Trivinos explicita que os estudos de casos histórico-organizacionais são aqueles cujo foco do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição. Por isso, o “pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar” (TRIVINOS, 1995, p.134), enquanto que os estudos de casos observacionais constituem uma categoria típica da pesquisa qualitativa, cuja técnica mais importante de coleta de informações é a observação participante. Neste tipo de estudo de caso o foco de observação é numa parte específica da instituição. “Observar, naturalmente, não é apenas olhar. Observar é destacar de um conjunto [...] algo especificamente, prestando, por exemplo atenção em suas características.” (TRIVINOS, 1995, p.152). Assim considerando, esta pesquisa também situa-se na perspectiva de estudo de caso com observação livre decorrente do período de vivência profissional conjugada às atividades da pesquisa. Na observação livre encontram-se dois relevantes aspectos de natureza metodológica: a amostragem do tempo e as anotações de campo. Temos, então, entre os anos de 2004 a 2006 uma amostragem de tempo referente ao período de concomitância entre as atividades do doutorado e a prática profissional, na qual se realizou a observação livre com as devidas anotações de campo. Essas, que buscaram registrar as reflexões surgidas no acompanhamento do processo de

elaboração e implementação da avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais. Conforme Trivinos tais “reflexões apenas representam ou podem representar lampejos de um trabalho preliminar que, posteriormente, depois de haver terminado a observação, serão revisados detidamente, junto a todo o material reunido” (TRIVINOS,1995,p.156). Esta pesquisa contempla também reflexões advindas das observações livres feitas em uma escola técnica onde esta pesquisadora atuou nas funções de gestão escolar, mesmo não sendo essa, uma das escolas selecionadas para as entrevistas.

Na perspectiva de estudo de caso (histórico-organizacional e de observação livre) almejou-se analisar o Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS, bem como identificar e analisar a percepção dos sujeitos escolares (diretores, coordenadores, docentes) quanto aos impactos e impasses da avaliação na gestão da educação profissional e das Escolas Técnicas.

Stake esclarece que na pesquisa qualitativa não há uma quantificação pré-determinada. Dependendo da complexidade do caso pode-se estudá-lo exclusivamente, isto porque

determinados momentos, lugares ou pessoas passam a ser o centro do enfoque. A sua singularidade, ironicamente, pode ser considerada como base para a compreensão do típico e do geral. Em estudos quantitativos, a singularidade individual é tratada como variância do erro. Ao contrário, na pesquisa naturalista, o problema é investigado mais cuidadosamente. (STAKE, 1983, p. 21).

A contribuição prestada pela pesquisa qualitativa na educação é a de proporcionar uma “oportunidade para examinar a experiência vicária do estudo de caso com base em experiências anteriores [...]. A pesquisa qualitativa não fornece generalizações naturalistas, mas sim proporciona ao seu leitor ou ao usuário chegar às suas próprias generalizações.” (STAKE, 1983, p. 22).

O maior desafio nesta pesquisa referiu-se à forma de abordagem teórico-metodológica da questão-problema de forma adequada aos seus objetivos. Constatou-se já inicialmente que a avaliação institucional focada na educação profissional técnica de nível médio se constitui num recente objeto de estudo com raríssimas publicações científicas.

Reportando-se às categorias de análises previamente definidas foi realizada a pesquisa bibliográfica com a prioridade para a leitura de referências nas áreas de política, gestão e avaliação institucional, bem como procedeu-se à pesquisa documental seguida da análise da legislação federal e estadual de ensino.

Para tanto, foram identificados os documentos oficiais (leis, decretos, resoluções etc) que traduzem a atual política da educação profissional técnica de nível médio.

Conforme explicitam Lüdke e André (1986, p.40) a “escolha do tipo de documento a ser utilizado na análise documental não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.40).

Na pesquisa documental foram estudados os textos legais e normativos das esferas federais e estaduais, documentos e publicações institucionais do Centro Paula Souza, na condição de entidade autárquica.

Na esfera federal foram analisados: a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96; Lei Federal nº 9131/95; Lei Federal nº 10.172/01 (Plano Nacional da Educação); Lei Federal nº 10.861/04 (SINAES); Parecer CNE/CEB nº 16/1999; Parecer CNE/CEB nº 39/04; Resoluções CNE/CEB nº 4/99 e nº 1/05 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica); Decreto Federal revogado nº 2.208/97; Decreto Federal nº 5.154/04; LDB nº 4.024/61 (revogada); as Leis Federais nº 5.692/71 e nº 5.540/68, ambas revogadas.

No plano estadual foram analisados o Regimento Comum das Escolas das ETEs, os Documentos e os Relatórios Anuais do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais. No que concerne às diretrizes da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado, analisou-se o texto institucional da Fundação de Desenvolvimento Administrativo da Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público, do Estado de São Paulo e o Plano Diretor de Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

No que diz respeito à importância e validade do uso da fonte documental do tipo oficial, ou seja, da legislação de ensino, tanto como objeto quanto instrumento metodológico de pesquisa em educação, recorre-se ao parecer de SAVIANI (1999a, prefácio)

[...] o estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa.[...]A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha.

Assim, ao se pesquisar a avaliação institucional, a análise da legislação da educação profissional impõe-se como condição *sine qua non*.

1.2 O estudo de campo: a percepção dos sujeitos escolares

Procurou-se retratar a percepção dos sujeitos escolares sobre o processo de avaliação institucional, isto é, retratar o processo sob o prisma de análise dos sujeitos

escolares que vivem e executam as políticas educacionais, traduzidas nas respectivas legislações de ensino, por entender que a avaliação é um ato político e a política lida com conflitos. Há que se considerar, então, a interação e a percepção dos sujeitos escolares na implementação de qualquer política, visto que “um governo não é inteiramente demiurgo do seu projeto público”. (ROCHA, 1991, p. 2-4). Desta forma, a implementação:

de sua proposta é dependente da capacidade que demonstre de agregar atores sociais a ela; ao adquirir corpo, o projeto público já não se rege nos termos estritos de sua formulação original, pois redimensiona-se incorporando significações políticas dos atores que agrega. [...] a possibilidade de implementação de uma política decorre de sua capacidade de agregar os sujeitos civis previamente existentes, tornando-os atores políticos; ou mesmo de gestá-los, por um processo político que resulta em complexificação de interesses no seio da sociedade civil. (ROCHA, 1991, p. 2-4).

A pesquisa de campo foi realizada em duas Escolas Técnicas Estaduais. A primeira conhecida por Escola Técnica Agrícola Estadual (ETAE), possui infra-estrutura agrícola e oferece cursos técnicos na área de agropecuária, além das áreas de saúde e química. Está situada na região administrativa de Ribeirão Preto, que se caracteriza como um avançado pólo tecnológico, agroindustrial (sucroalcooleiro) do Estado de São Paulo. A segunda Escola Técnica (conhecida por Escola Técnica Industrial) está focada nas áreas profissionais de indústria, saúde e gestão. Localiza-se na Região Administrativa Central do Estado, também caracterizada como um importantíssimo pólo tecnológico e de pesquisas científicas.

Atualmente todas as Escolas do Centro Paula Souza são denominadas Escolas Técnicas (ETECs), sem a expressão estadual e a especificação da caracterização agrícola ou industrial.

Para fins desta pesquisa a Escola Técnica Estadual focada na área de Agropecuária é denominada Escola X e a Escola Técnica da Área de Indústria denomina-se Escola Y. Tais Escolas foram escolhidas para pesquisa de campo em virtude de suas características históricas e das implicações sócio-culturais e econômicas que apresentam no contexto regional. Além dessas características, os critérios que nortearam a escolha das escolas técnicas são decorrentes das efetivas possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa, tais como: a) facilidade de acesso e disponibilização de espaço verdadeiramente autônomo para a realização das entrevistas; b) escolas com diferentes identidades institucionais e estruturas pedagógico-organizacionais, e oferecimento diversificado de cursos e áreas profissionais; c) idade institucional das ETEs e o tempo de aplicação da Pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional, configurando já um decênio de realização (ambas as

escolas fizeram parte do Projeto Piloto Tuiuiú); d) diferentes impactos decorrentes da implementação da reforma da educação profissional nestas Escolas Técnicas que apresentam diferentes Projetos Político-Pedagógicos.

As entrevistas foram realizadas com os membros da equipe de gestão escolar tais como: diretores, professores coordenadores de curso, docentes responsáveis pelo Projeto Cooperativa-Escola.

Considerando como objeto de estudo a avaliação institucional no contexto das políticas de reforma da educação profissional técnica de nível médio e suas influências na gestão democrática do ensino público, as falas são apresentadas por sub-temas (subitens) organizados em função da categoria de análise : 1º) as concepções de avaliação e de avaliação institucional: critérios e parâmetros para construção do sistema de avaliação institucional; 2ª) a avaliação institucional e a reforma do ensino técnico: correlações no contexto da gestão democrática do ensino público; 3º) as formas de elaboração e implementação do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza: a metodologia; 4º) os impactos e impasses da avaliação institucional para a gestão das Escolas Técnicas e do Ensino Técnico: a percepção dos sujeitos escolares; 5ª) perspectivas da avaliação institucional na educação profissional.

Eis aqui o caráter qualitativo da pesquisa em educação: a ênfase recai no como as pessoas vêem o processo de avaliação institucional. E neste momento somos: “instados a conhecer as pessoas que povoam o interior das instituições educacionais, no seu papel e na sua integridade: o que pensam, o que fazem e como o fazem; suas visões, sentimentos e suas relações; enfim, pessoas de ‘carne e osso’.” (MARQUES, 1997, p.19-23).

A considerar também que, “todo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES, 1993, p.82), pressupõe-se que envolva ou aconteça num determinado cenário político sujeito a interesses diversos e à correlação de forças não imunes às diferentes implicações, que podem ser restrições ou sanções em potencial.

Isso acarreta o necessário zelo e respeito para com os portadores de informações, uma vez que os entrevistados são as fontes essenciais de informação acerca da realidade que se pesquisa. Por este motivo as identidades dos sujeitos escolares não são reveladas nesta pesquisa, em observância ao princípio da ética aos entrevistados e atendendo às suas solicitações para não identificação nominal. As Escolas pesquisadas recebem denominações fictícias (ETE X e ETE Y) e os entrevistados são designados por letras e números. A escolha de apenas duas Escolas Técnicas Estaduais encontra fundamento nas proposições de STAKE (1983) ao afirmar que a singularidade na pesquisa qualitativa reflete a

totalidade.

Por fim, são apresentadas as reflexões desta pesquisa cujo texto está organizado em sete capítulos.

O primeiro capítulo é composto pela metodologia (I- Os Caminhos da Pesquisa: reflexões sobre o campo científico e procedimentos metodológicos). Nele encontram-se as descrições desta caminhada não linear, pois as idéias foram alteradas à medida que se caminhava.

O segundo capítulo (II- Conceituações, Natureza e Fins da Avaliação: do campo das políticas públicas ao educacional) revisita alguns conceitos de avaliação correlacionando-os no universo das políticas, programas e projetos, uma vez que a avaliação se dá num contexto de política e poder, portanto, há de ser considerado seu caráter político.

O terceiro capítulo (III- Concepções e proposições da Avaliação na legislação federal) apresenta a análise da legislação federal de ensino e do arcabouço normativo-legal complementar concernente à questão da Avaliação Institucional especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

No quarto capítulo (IV- As políticas de reforma do ensino técnico pós-LDB 9394/96: implicações da avaliação no contexto da reforma do aparelho administrativo do estado) são abordadas as reformas do ensino técnico no contexto da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

No quinto capítulo (V- O modelo pedagógico de competência na reforma da Educação Profissional: implicações para a Avaliação Institucional) são abordados o conceito e os impasses do modelo pedagógico de competência.

O sexto capítulo (VI- A Avaliação Institucional no Estado de São Paulo: o papel do Centro Paula Souza e a trajetória do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais) aborda o importante papel do Centro Paula Souza no desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Nele são também analisados o contexto, as etapas e os pressupostos de elaboração e implementação do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais.

No sétimo Capítulo (VII-A Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais na percepção da equipe de Direção Escolar) são analisadas as percepções dos sujeitos escolares sobre os impasses e efeitos do Sistema de Avaliação Institucional na gestão das Escolas Técnicas Estaduais.

2 CONCEITUAÇÕES, NATUREZA E FINS DA AVALIAÇÃO: do campo das políticas públicas ao educacional

Na sociologia da educação encontram-se os fundamentos epistemológicos da avaliação constituídos sob duas formas de abordagem. A primeira é designada como *sociologia implícita da avaliação*¹, composta por um conjunto de referências e apreciações sobre avaliação que perpassam análises amplas da educação escolar. Nela a avaliação é componente intrínseco e inerente à educação em seus diversos níveis e modalidades.

A segunda abordagem denominada de *sociologia explícita da avaliação*, expressão usada também por Afonso (2002), resulta dos esforços teóricos e empíricos cujo eixo central é a avaliação como objeto de investigação. Evidencia-se nesta abordagem o interesse explícito de sistematizar toda a fundamentação teórica sobre a avaliação.

Almerindo Janela Afonso, um dos principais autores de referência desta pesquisa, afirma que não se trata de fragmentar e constituir uma outra sociologia, mas de conferir visibilidade à avaliação no campo da própria sociologia da educação. Na abordagem da sociologia explícita da avaliação, Afonso² (2002, p.16) referencia os estudos de Patrícia Broadfoot (1981), considerados pioneiros para consolidação da avaliação como objeto específico de investigação. Para essa autora a sociologia da avaliação deve abranger toda a variedade de atividades avaliativas no contexto dos sistemas educativos. São incluídos no campo da sociologia da avaliação tanto o estudo das práticas avaliativas que dão suporte às aprendizagens, as justificativas da certificação escolar, como também os estudos referentes às formas e modelos de responsabilização e prestação de contas nos diferentes níveis do sistema.

O sistema educativo é classificado por Afonso nos níveis: a) micro ou pedagógico, referente ao processo de ensino-aprendizagem; b) meso ou organizacional, referente à gestão; c) macro referente ao contexto nacional; d) mega referente ao contexto internacional e das políticas educacionais. Interessam ainda à *sociologia da avaliação* os estudos que busquem problematizar a relação da avaliação com os processos de mudanças sociais e organizacionais, bem como estudos que focam a dimensão político-ideológica da avaliação, seu uso nos processos de legitimação política e na polarização entre a regulação versus des-regulação nas esferas sociais e prioritariamente institucionais.

¹ Expressão usada por Almerindo Janela Afonso, no livro Avaliação Educacional: regulação e emancipação.

² Afonso faz referência às pesquisas realizadas pela autora Patrícia BROADFOOT dentre esses: Towards a sociology of assessment. In: L. Barton (Org). Schools, Teachers & Teaching. London: The Falmer Press, p.197-217.

A avaliação como objeto de investigação demanda e comporta uma multiplicidade de referências e formas de abordagens à luz dos diferentes contextos nos quais ela ocorre. Os estudos avaliativos estão essencialmente situados numa perspectiva inter e multidisciplinar e fornecem contributos para as análises avaliativas as concepções advindas também da Antropologia, da Psicologia, Filosofia, História, Economia, além das pedagógico-sociológicas e políticas. Heraldo Vianna (2005, p.143) esclarece que “a pesquisa, inicialmente, e, depois, a avaliação, especialmente a avaliação de programas, projetos e produtos, passaram a ter uma dimensão maior a partir do século XX, sofrendo ambas-pesquisa e avaliação _ a influência de diferentes ciências [...] que determinaram novos enfoques metodológicos”.

Para Walo Hutmacher uma “sociologia da avaliação poderia incidir na avaliação como relação social no seio da qual um dos actores é chamado a pronunciar um juízo acerca de um outro[sendo por isso necessário] examinar as condições de legitimidade deste julgamento[...]”. (1978, p. 65). A concepção de Hutmacher muito corrobora para clarificar as dimensões político-sociais da avaliação e, portanto, para desnudar as tentativas de neutralização do seu carácter político.

Nessa perspectiva Afonso ressalta que o estudo da avaliação educacional :

enquanto vetor estruturante de uma política pública específica como a educação não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da integração de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (2002, p.17).

Considerando assim que a avaliação constitui o eixo estruturante das políticas públicas e reconhecendo a *dimensão onipresente da política*³, faz-se necessário explicitar o que se entende por *política*. Isto porque considera-se que “é característico da avaliação constituir uma pesquisa social encaixada em um contexto de poder e política” (COHEN; FRANCO, 1988, p. 281).

As políticas, na concepção de Lindblom (1981, p.12) “decorrem da interação política, mais do que da análise, o processo de sua formação não corresponde àquele, de ordem intelectual, com que se procura resolver problemas concebidos racionalmente”. Isto porque o processo decisório político não conduz às soluções fundamentadas especificamente

³ Expressão usada por LAMOUNIER, B. Análise de políticas públicas: quadro teórico metodológico de referência. [S.l: s.n., s.d.] Mimeografado.

nos critérios de racionalidade e justiça, mas produz essencialmente acordos, ajustes ou conciliações.

Na concepção de Lamounier (s.d., p. 2) “[..] toda política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais; e é também, por mais concentrado que seja o processo decisório, condicionado por interesses ou expectativas sociais”. Sendo assim,

o estudo das políticas públicas é um ângulo privilegiado para a apreensão da política em seu sentido mais abrangente, ou seja, para a apreensão das relações entre Estado e Sociedade. Tal proposição instiga revisitar a importância do estudo das políticas públicas que conduz a um “duplo reconhecimento: de um lado, reconhecimento da onipresença da política; de outro, da presença condicionante do Estado sobre a Sociedade. (LAMOUNIER, s.d., p.3).

Isto posto, verifica-se que a política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais, que se efetiva no seio da sociedade civil e não apenas no âmbito estatal e governamental. A política pública caracteriza-se, então, pela mútua interação entre Estado e Sociedade; sem a ação da sociedade (em seus diversos segmentos e representações) não se constrói uma política pública, mas políticas isoladamente de cunho estatal e ou governamental.

Na concepção de Draibe (2001, p.17) a política pública é aquela que se “desenvolve em esferas públicas da sociedade – e não no plano privado e interno das instituições ou organizações da sociedade.” Ainda, nessa ótica as políticas dessa natureza “não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar, por exemplo, políticas de organizações privadas ou não-governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido” (DRAIBE, 2001, p.17).

Portanto, para definição conceitual de *política pública* há que se observar a natureza do seu objeto, seu campo de atuação, os sujeitos sociais (se há ou não a presença da sociedade civil) que interagem no processo de formulação e implementação.

A política pública contempla várias etapas; tem início com a definição da agenda, perpassa a formação de assuntos públicos, propriamente as políticas públicas e o processo decisório.

No processo de formulação e implementação das políticas públicas, conforme esclarece Klaus Frey (1999)⁴, é preciso considerar: o conteúdo da política (policy), os

⁴ Expressões usadas por FREY, Klaus. Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. Universidade Federal de Santa Catarina: Cadernos de Pesquisa, nº 18, setembro de 1999.

processos políticos (politics), as intuições políticas (polity). A policy refere-se aos conteúdos concretos, ou seja, à configuração dos programas políticos aos problemas técnicos e ao conteúdo das decisões políticas. Já a politics são os processos políticos, caracterizados pelo conflito ao se tentar a imposição de objetivos, conteúdos e decisões. Por sua vez a polity, ou dimensão institucional, refere-se à estrutura institucional do sistema político-administrativo. Nas proposições desse autor as políticas caracterizam-se em distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas.

Em linhas gerais, pode-se dizer que, em princípio, os governos desenvolvem políticas governamentais, setoriais mediante a seleção de problemas prioritários. Por sua vez, dada a amplitude de atuação, tem-se a necessidade de se desenvolver programas de acordo com as áreas de concentração. Um programa poderá então comportar um ou diversos projetos no âmbito de uma mesma política setorial. Havendo a necessidade de se delimitar mais a dimensão de um programa, ocorre então o seu redimensionamento em unidades menores de execução, denominadas projetos.

Os pesquisadores Coehn e Franco esclarecem que ONU (1984) define projeto como “um empreendimento planejado, que ora consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de tempo dados, ou ainda, como a unidade operativa do processo de planejamento.” (COHEN; FRANCO, 1988, p. 85).

Nesse cenário, as confusões conceituais trazem implicações no campo de metodologia e interferem significativamente na natureza e fins de avaliação que se almeja realizar. Comumente a avaliação de programas e projetos é tomada como sinônimo de avaliação de políticas públicas.

Em outra dimensão políticas governamentais podem ser equivocadamente concebidas como políticas públicas. Há que se esclarecer que toda política pública comporta de forma necessária, mas não exclusivamente apenas a ação governamental. Grosso modo, pode-se dizer que uma política pública é também política governamental, embora nem sempre uma política governamental, embora possa ser concebida como política pública.

No cenário das políticas ditas propriamente públicas, a avaliação assume centralidade, visto que toda e qualquer política pública demanda essencialmente práticas avaliativas em suas diferentes etapas, formas e critérios.

2.1 Concepções e fins da Avaliação: do campo das políticas públicas ao campo educacional

A avaliação como objeto de investigação no campo educacional é um tema instigador de debates e embates, considerando as múltiplas definições conceituais e metodológicas, incluindo funções, objetivos e fins da avaliação. Apesar de sua relevância ser inquestionável, conceituar a avaliação não é nada simples, por que é necessário definir o que se quer avaliar: políticas públicas, programas, projetos, instituições escolares, processo de ensino-aprendizagem, rendimento escolar ou institucional, visto que a “avaliação que serve a tudo e a todos é um mito” (COHEN; FRANCO, 1988, p.281).

A existência de diferentes modalidades de avaliação revela também os diversos fins e funções a que ela serve, que podem ser explícitas ou implícitas, manifestas ou latentes, podendo ainda, uma mesma modalidade de avaliação atender a mais de uma função. Por outro lado, não se pode conceber a avaliação como um instrumento que serve a tudo de forma genérica. Deve-se considerar os objetos da avaliação, finalidades, objetivos, formas e modalidades; os contextos nos quais se realiza, enfim os usos e propósitos da avaliação : o que avaliar, como avaliar, para quê avaliar e para quem avaliar.

Assim, cabe retomar as questões referentes às modalidades, funções, objetivos e fins da avaliação no contexto das políticas públicas e de seus desdobramentos.

Em se tratando de políticas públicas, programas e projetos, a natureza e o tipo de avaliações são definidos em um campo complexo de alternativas, que se refere cada uma delas, às distintas dimensões, momentos e etapas do programa ou da política que se pretende avaliar (DRAIBE, 2001). Isto porque as avaliações de políticas e programas respondem a distintos objetivos. Enquanto a natureza e os objetivos das avaliações de políticas públicas são definidos pelas preferências e interesses do avaliador, bem como o plano de estudo do objeto que compõe a estratégia de avaliação (DRAIBE, 2001).

A nomenclatura usada nas publicações documentárias sobre a avaliação expressa pelos organismos internacionais, dentre esses a Unicef, comporta a linguagem econômico-empresarial. Para a avaliação de Programas, a UNICEF destaca os termos eficácia, eficiência e efetividade.

Nos termos da UNICEF, a eficácia refere-se à medida ou grau em que um programa atinge os objetivos e metas propostos. Por eficiência entende-se a mensuração da relação custo/benefício para o alcance desses objetivos. Assim, quanto menor o custo e maior o benefício maior será o grau de eficiência no uso e alocação de recursos. A efetividade

objetiva indicar os efeitos positivos do programa/projeto no ambiente externo no qual interveio, em diversos aspectos: técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais. Desta forma, a efetividade objetiva ainda avaliar os impactos, resultados e efeitos da realização de um programa ou projeto. Há resultados e efeitos programados, bem como poderá ocorrer impactos não previsíveis e não planejados. Na perspectiva da UNICEF, a análise da efetividade é fundamental, pois busca expressar como o programa ou projeto se consolida, ou ainda se ele não se efetiva.

Em resumo, para a avaliação de programas a Unicef prescreve a observação dos seguintes critérios: a) eficiência: refere-se à menor relação custo/benefício possível para o alcance dos objetivos estabelecidos no programa; b) eficácia é a medida do grau em que o programa atinge os seus objetivos e metas; c) efetividade ou impacto: indica se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais; d) sustentabilidade: mede a capacidade de continuidade dos efeitos benéficos alcançados através de programa social, após o seu término; e) análise custo-efetividade: comparação de formas alternativas de ação social para a obtenção de determinados impactos, para ser selecionada aquela atividade/projeto que atenda aos objetivos com o menor custo; f) satisfação do beneficiário: avalia a atitude do usuário em relação à qualidade do atendimento que está obtendo do programa; g) equidade: busca o grau em que os benefícios de um programa estão sendo distribuídos de maneira justa e compatível com as necessidades do usuário (CASTANHAR; COSTA, 2003).

A avaliação é conceituada pela Organização das Nações Unidas (1984), conforme esclarecem os autores Coehn e Franco (1988, p.76), como um “processo orientado a determinar sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência, eficácia e impacto de todas as atividades à luz de seus objetivos. Trata-se de um processo organizativo para melhorar as atividades ainda em marcha e ajudar a administração no planejamento, programação e futuras tomadas de decisões”.

Na concepção de Franco (1971, p.3), “avaliar é fixar o valor de uma coisa; para ser feita requer um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com um critério ou padrão determinado”. Disto depende-se que o ato de avaliar pressupõe o prévio estabelecimento de critérios e de padrões passíveis de valoração.

Considerando que as avaliações de políticas e programas respondem a distintos objetivos, é interessante a concepção de Draibe (2001), que usa a expressão *pesquisa de avaliação* para enfatizar a suposição de que um novo conhecimento será produzido por meio de investigação de políticas ou programas. Tais pesquisas podem responder a diferentes

objetivos que perpassam a verificação de eficácia, de eficiência e de accountability das ações, “visto ser legítimo que os responsáveis pelo programa, seus beneficiários, ou demais grupos de interesse a ele relacionados verifiquem a pertinência do seu custo ou da eficácia de suas ações, com vistas à redução dos custos e ao uso adequado dos recursos e prestação de contas à sociedade” (DRAIBE, 2001, p.18), ou podem responder a objetivos mais imediatos como: pontuar dificuldades e impasses, formular recomendações que visem a redirecionar ou a corrigir os rumos da política ou do programa. Os objetivos e tipos de avaliações serão definidos conforme decisões do avaliador. A relação temporal, o quando realizar a avaliação, indica a possibilidade de aplicação de dois tipos de avaliações: a ex ante e ex post. Avaliações ex ante ou também denominadas avaliações-diagnósticas são aquelas que precedem o início do programa e buscam orientar, fornecer parâmetros e indicadores essenciais para serem utilizados nas estratégias de formulação e implementação do programa. Avaliações desse tipo objetivam ainda fornecer subsídios teórico-metodológicos para o processo de tomada de decisão na fase gestacional do programa. Sinalizam ainda o ponto de partida que constituirá o parâmetro de comparação para a avaliação ex post ou posterior. As avaliações ex post são aquelas empreendidas de forma concomitante ou após a realização do programa, objetivando verificar os graus de eficiência, eficácia e efetividade.

A natureza da avaliação é, pois, uma questão central: que tipo de avaliação realizar? É fundamental que o avaliador tenha clareza conceitual e metodológica quanto a diferentes tipos de avaliação, de suas funções e critérios para que possa optar por aquela que contemple a especificidade da demanda do que se deve efetivamente avaliar.

As avaliações podem ser classificadas quanto à sua natureza como sendo de resultados ou de processos. Observa-se o uso mais freqüente da avaliação de resultados, prioritariamente no campo sócio-econômico e educacional, no contexto da Reforma de Estado.

A avaliação dos resultados aborda propriamente a mensuração dos resultados ou ainda busca pontuar em que medida o programa ou projeto alcançou os objetivos planejados e de que forma; quanto e com que qualidade seus objetivos foram alcançados (DRAIBE, 2001). A avaliação de processo aborda a estrutura organizacional do programa ou projeto, ou seja, foca o seu desenho e procedimentos empreendidos no desenvolvimento dos mesmos. Refere-se à forma processual de desenvolver as ações definidas; objetiva identificar os fatores que implicam de maneira positiva ou negativa na implementação do programa ou projeto. Busca também identificar os fatores intervenientes no ambiente processual que podem impedir e obstaculizar o alcance dos objetivos ou podem ainda servir como agentes

facilitadores no alcance dos resultados. Ambas contemplam momentos diferenciados nas fases de formulação e implementação de programas e projetos. Portanto, não é pertinente tomar a avaliação de resultado por si só, uma vez que o alcance ou não de resultados está condicionado aos fatores intervenientes do processo de formulação/implementação de qualquer ação proposta.

No campo educacional, a ênfase recai sobre as avaliações de resultados, com vistas às ações de responsabilização e de prestação de contas pelo uso e alocação de recursos públicos. Talvez se possa dizer que há um descompasso entre a aplicabilidade dos diferentes tipos de avaliação, prevalecendo o enfoque imediato do resultado, dito metaforicamente coisificado, ou seja, desarticulado do seu contexto, e sem consciência de seus fatores condicionantes. Isto remete à descontextualização e desarticulação do debate sobre avaliação, quando se discute avaliação sem ao menos clarificar em que contexto está situada.

Se a avaliação, na lógica ou racionalidade econômico-empresarial, objetiva mensurar, quantificar ou identificar os graus de eficácia, eficiência de um programa ou projeto, fica então subentendida a ênfase conferida à avaliação de resultados considerando a relação custo-aluno, até mesmo para decidir quanto à continuidade e permanência de um programa.

Nesse prisma, a avaliação é o instrumento norteador do processo decisório. Em tese, uma decisão adequada e eficaz fundamenta-se previamente na avaliação, visto que ela busca fornecer subsídios para racionalização sistêmica. A avaliação é parte intrínseca do processo de planejamento; portanto, não se pode desconectá-la de seu entorno, do seu contexto ou ‘coisificá-la’, concebendo-a como um fim em si mesma. É um equívoco avaliar de per si e para si.

No âmbito das políticas sociais, a avaliação faz parte do processo de planejamento, é componente intrínseco dele e por isso não deve “ser concebida como atividade isolada e auto-suficiente” (COHEN; FRANCO, 1988, p.73). Esse autor alerta que a avaliação difere do acompanhamento periódico e contínuo realizado pela administração, em todos os níveis hierárquicos. Conforme explicitam Cohen e Franco, na avaliação de projetos e programas sociais há posições antagônicas quanto à sua utilidade. Estas posições oscilam entre o total ceticismo, negando-lhe o valor, e o otimismo. Para esses autores, as posições extremadas são falsas, pois implicam concepção da avaliação com fim em si mesma.

As avaliações são necessárias e valiosas na medida em que permitem apreender da experiência novos conhecimentos que irão nortear a tomada de decisão.

Na área educacional, no tocante aos processos pedagógico-organizacionais da instituição escolar ou ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é o eixo estruturante que exerce diferentes funções. Ela pode ser usada como instrumento de controle tanto por parte de educadores em relação ao corpo discente quanto por parte da instituição escolar sobre o desempenho pedagógico de discentes e desempenho didático-profissional de docentes. A avaliação define os fluxos de entrada e saída do sistema escolar, bem como das transferências/fluência entre ciclos e séries; constitui componente e instrumento de gestão do ensino no âmbito do planejamento de aulas; pode dar suporte ao sistema de disciplinas; pode constituir-se como princípio norteador da prática pedagógica e dos condicionantes do processo de ensino-aprendizagem. As conceituações mais evidentes da avaliação na literatura educacional referem-se à função avaliação como instrumento de seleção e classificação, de certificação, responsabilização e como exercício de autoridade.

As funções da avaliação devem ser entendidas nos contextos macros das mudanças educacionais e das político-econômicas. Na avaliação institucional esta demanda é emergente, visto ser imprescindível considerar os condicionantes das reformas educacionais nas quais estão inseridas as instituições escolares.

Nos sistemas de ensino e nas instituições escolares a avaliação é um instrumento essencial de gestão que pode assumir funções de controle e legitimação organizacional, como também pode servir como instrumento de emancipação na perspectiva de subsidiar os processos decisórios nas suas diferentes esferas. No entanto, “as funções simbólicas, de controlo social e de legitimação política, apesar de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico” (AFONSO, 2002, p.19).

A partir da década de noventa, a avaliação de resultados dos sistemas educativos é priorizada nas políticas educacionais, nos países anglo-saxônicos. Assim, é pertinente mencionar a trajetória de quase dois séculos de avaliação educacional nos Estados Unidos da América, com maior incremento a partir da década de sessenta.

Apesar de a avaliação em suas diferentes modalidades ser intrínseca ao processo educativo, é no campo das políticas públicas que “ a avaliação adquire uma natureza formal quando Horace Mann (1845) inicia a prática de coleta de dados para a fundamentação de decisões de políticas públicas que afetam a educação.” (VIANNA, 2005, p.145). Posteriormente, entre os anos de 1887 e 1898, Joseph Rice ao verificar a influência do tempo dispensado a exercícios no processo de alfabetização em diferentes escolas, contribuiu para instigar as idéias sobre as pesquisas experimentais na educação, sobretudo na avaliação. No

início do século XX, Edward Thorndike desenvolveu uma fundamentação teórica sobre a possibilidade de medir mudanças nos seres humanos, fato que contribuiu de maneira decisiva para alavancar a trajetória e a relevância da avaliação no campo educacional. Conforme esclarece Vianna (2005), em consequência disto a avaliação passa a ter o significado de medida, concepção que ainda prevalece nos EUA. “ A avaliação e medida por meio de testes confundem-se nessa época – e ainda continuam a se confundir nos dias atuais [...]” (VIANNA, 2005, p.147).

É mister destacar no período de 1930 a 1945 a contribuição de Ralph W. Tyler, considerado o criador da expressão avaliação educacional nos EUA, ao conceituá-la como sendo “ um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos ” (VIANNA, 2005, p.148). Para Tyler a avaliação educacional tinha por objetivo “que os professores aprimorassem seus cursos e que os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas.” (VIANNA, 2005, p.148).

Em 1947 foi criado o Educational Testing Service (ETS) que dará suporte ao desenvolvimento dos testes padronizados e aos programas de avaliação. Fundamentada na Psicologia surge então a teoria dos testes, especialmente focada nos testes de quocientes de inteligência (QI). Sob fortes críticas, estes testes buscavam passar uma pseudo objetividade e serviam aos fins políticos de contenção de demanda de ascensão das camadas populares, ao mesmo tempo que legitimavam ideologicamente *o status quo*.

No início dos anos 60, nos EUA, a avaliação incide nos projetos de currículos surgindo a figura do avaliador como um profissional de educação na perspectiva de especialização e de formação específica de recursos humanos para atuar no campo da avaliação educacional

A partir do governo de John Kennedy, no contexto político norte-americano dos anos sessenta, constata-se a preocupação com os reflexos das desigualdades sociais na diferenciação de oportunidades educacionais.

Heraldo Vianna (2005) destaca que surge no campo educacional, por influência de Robert Kennedy, o conceito de responsabilidade (accountability), que almejava evitar desperdícios dos recursos financeiros destinados a programas e avaliações de educação compensatória. A partir de 1965, por imposição legal, todos os projetos financiados seriam avaliados. No entanto, evidenciou-se a inadequação de instrumentos e estratégias usadas na

avaliação. Surgem na década de setenta novas teorias de avaliação destacando-se os pesquisadores Daniel Stufflebam, Michel Scriven e Robert Stake.

A partir da década de setenta a avaliação torna-se um campo profissional definido; ocorre o incremento da produção científica e surgem revistas especializadas que veiculavam as novas teorias e modelos associando, especialmente, a avaliação às políticas públicas, ao planejamento e à gestão.

Assim, é pois importante verificar a que serve, para quem serve e a quem serve a avaliação. Isto porque a avaliação, conforme destaca House, (1994) é uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos.

No âmbito dos trabalhos de etnografia da escola, as relações sociais são assimétricas e ancoradas nas relações de poder ou de micropoderes, conceito importante de Foucault expresso em Vigiar e Punir (1987, p.143-161). Na esfera dos micropoderes encontra-se uma forma de abordagem da avaliação que considera os condicionantes das relações de poder nas questões avaliativas. Para Afonso (2002, p.22) “avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes. Desocultar o poder de avaliar tem sido uma das tarefas freqüentes da sociologia da avaliação [...]”.

Em se tratando de avaliação educacional encontram-se diferentes modalidades. Dentre as mais conhecidas estão os exames, os quocientes de inteligência, os testes educacionais e também, conforme explicita Afonso (2002), as avaliações dos tipos normativa, criterial e formativa.

Os exames, que historicamente, em diferentes contextos, servem a diferentes fins, são exemplos tradicionais da modalidade mais conhecida de avaliação, tanto que é imediata a associação entre exames e instituições escolares e sistemas educativos.

Na perspectiva weberiana, os exames são discutidos quando se faz referência à burocracia. Weber, no livro Economia e Sociedade (1964, p.750, vol.II), afirma que “ só a moderna burocratização leva às últimas conseqüências os exames racionais especializados” E esclarece ainda que :

a burocratização do capitalismo e suas exigências de técnicos, de empregados, de especialistas etc, estendeu-se por todo o mundo.esta evolução foi impulsionada principalmente pelo prestígio social dos títulos acreditativos adquiridos por meio de provas especiais, e reforçada pela possibilidade desses mesmos títulos se transformarem em vantagens econômicas.

Ampla disseminação foi dada aos exames nos diferentes contextos históricos, pois conforme explicita Weber, eles serviram à burocracia no Estado Moderno.

A avaliação normativa, concebida na literatura como a modalidade que se contrapõe à avaliação criterial, situa-se na tendência de testes estandardizados.

No contraponto, a avaliação normativa “ presume que as diferenças individuais tendem a distribuir-se de acordo com a curva normal de Gauss- toma como referência, ou compara, as realizações dos sujeitos que pertencem ao mesmo grupo” (Afonso, 2002, p.34). Portanto, a avaliação normativa adequa-se às demandas de seleção e competitividade, sendo a ênfase então conferida aos produtos visíveis, os resultados que acabam por induzir os usos desse tipo de avaliação na ótica do mercado educacional, visto que propicia a construção dos denominados *indicadores de mercado*⁵.

A avaliação criterial, cuja principal característica reside na análise e apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino mediante o estabelecimento de critérios e objetivos se situa em contraposição à avaliação normativa. A avaliação criterial também viabiliza o diagnóstico das dificuldades. Ela pode ser efetivada mediante provas ou testes construídos com preocupação técnica e metodológica e preocupa-se com a validade e fidedignidade. Conforme explicita Afonso (2002), tal avaliação ao mesmo tempo confere mais garantias na apreciação das aprendizagens no âmbito pedagógico e propicia um maior controle central por parte do Estado. Por esta razão, é acentuado o seu uso nas políticas educacionais. Porém, tanto a avaliação normativa quanto a criterial podem viabilizar a inserção de mecanismos de mercado no sistema educativo (Afonso,2002).

É desta forma evidenciado o interesse político no uso da avaliação criterial no âmbito das políticas educacionais que simultaneamente pode ser usada como mecanismo de controle por parte do Estado e como fator de mercado.

Na perspectiva de fator de mercado, a avaliação criterial demanda a divulgação de resultados do sistema educativo, atendendo, assim, às tendências de centralização curricular e de controle estatal.

Quanto ao nível organizacional, denominado nível meso, no qual se situa a avaliação das instituições escolares, a avaliação criterial baseia-se nos objetivos definidos no contexto organizacional, cuja definição pode ser dada por órgãos de coordenação e de direção, os quais devem constar nos projetos educativos (projetos político-pedagógicos).

⁵ Expressão usada por WILLIS, Deborah. Educational assessment and accountability: a New Zealand case study. Journal of Education Policy, vol. 7. nº 2, pp 205-221.

Nesse sentido, “um estabelecimento de ensino poderá ser avaliado, por exemplo, em função do seu projecto (trata-se então de um referencial criteriado)”(FIGARI, 1992, p.26). Por esta razão, a avaliação institucional ou organizacional implica considerar que não se pode conhecer a escola não apenas pela informação obtida por meio estandardizados⁶, mas requer incontestavelmente formas conjugadas e ou metodologias híbridas. Quanto ao nível mega, ou seja, nível internacional, torna-se mais difícil a definição de objetivos consensuais.

Em outra perspectiva está a avaliação formativa, que visa à consecução de objetivos previamente definidos. Ela pode se aproximar neste âmbito da avaliação criterial,mas dela difere na medida em que não se baseia unicamente nos instrumentos de coleta de informações da avaliação criterial, uma vez que prioriza a explicitação ou clarificação de critérios. Entretanto a avaliação formativa não se circunscreve apenas aos testes referidos a critérios, pois é também uma forma de avaliação contínua. Na concepção de Afonso (2002, p.40) a avaliação formativa é uma “das modalidades de avaliação aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola pública possibilita.”

A relação entre avaliação e as formas de responsabilização no campo educacional surgem a partir da década de sessenta, sobretudo nos Estado Unidos da América, quando ocorre um crescente investimento em educação instigado pelas demandas das políticas sociais compensatórias.Todavia, não tendo sido alcançados os resultados esperados em termos de *igualização*⁷ das oportunidades, no contexto americano, emerge a necessidade de avaliar os efeitos sociais da escolarização, bem como de justificar à sociedade os resultados alcançados pelas escolas (Afonso 2002). São então criados os mecanismos de responsabilização a fim de justificar e responder de forma política e administrativa às questões postas quanto aos efeitos da escolarização. Estes mecanismos originam-se ainda das pressões para um maior controle das atividades educacionais, do que se ensina e do como se ensina.

2.2 O Estado Avaliador e as políticas educacionais

A partir da década de oitenta, a avaliação assume centralidade no contexto de governos neoconservadores. Muitos estudiosos que empreendem pesquisas nas áreas de políticas, gestão e educação passaram a usar a expressão *Estado Avaliador*, na condição de

⁶ Conforme esclarece Heraldo Vianna no livro Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional (2005, p.149) os testes padronizados foram amplamente usados nos EUA.A expressão standards significa padrões.

⁷ Expressão usada por Almerindo Janela Afonso .Avaliação Educacional: regulação e emancipação (2002).

crítica às concepções e usos da avaliação no campo educacional. Dentre estes faz-se referência nesta pesquisa Afonso em virtude dos estudos empreendidos sobre a avaliação nas reformas educacionais implementadas nos EUA, na Inglaterra, na Espanha e em Portugal.

No Brasil, entre os renomados autores que usam a nomenclatura “Estado Avaliador”, faz-se referência especialmente, aos autores José Dias Sobrinhos e Dilvo Ristoff, que desenvolvem projetos e pesquisas sobre avaliação institucional.

Afonso (2002) esclarece que a linha evolutiva das teorias de avaliação fundamentadas em bases epistemológicas antipositivistas e pluralistas retoma, contudo sob a hegemonia dos governos neoconservadores e neoliberais, a mesma dimensão positivista, então evidenciada pela ênfase em indicadores mensuráveis e no produto, em prejuízo da avaliação do processo. Esta é uma característica do Estado-Avaliador.

A leitura das diversas concepções de avaliação citadas anteriormente, prioritariamente das concepções, natureza e fins da avaliação expressas pelos Organismos Internacionais, tais como UNICEF e ONU, evidenciam bem a centralidade da avaliação nas políticas governamentais, sobretudo, a racionalidade quanto às novas funções do Estado no tocante à avaliação.

Na crítica de Afonso (2002, p.49), a expressão Estado Avaliador,

quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adoptando um *ethos competitivo*, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Corroborando neste sentido José Dias Sobrinho ao afirmar que na “visão predominantemente economicista dos Estados Contemporâneos, tanto em países ricos da Europa, como nos países pobres da América Latina, as instituições de educação superior devem agora ser instrumentos da mundialização econômica, ajustar-se aos sistemas macroeconômicos neoliberais e realizar com mais eficácia sua relação com a indústria e com a transferência de conhecimentos.”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.20). Nessa perspectiva torna-se desafiante a reflexão sobre o conceito de Estado, diante de múltiplas possibilidades conceituais e de contraditas Teorias de Estado, o que complexifica ainda mais a análise dos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais, em que se encontram as políticas de avaliação. Muitas delas demandam na perspectiva de implementação de uma cultura gestonária ou gerencialista do setor público novas formas de controle e responsabilização.

Por efeito, a criação de indicadores de desempenho ou performances está condicionada à definição clara de objetivos da avaliação. Entende-se que os indicadores são categorias de análise construídas para facilitar a recolha de informações sobre os componentes do processo e do sistema educativo. Seu grau de legitimidade vincula-se estritamente aos objetivos. Por outro lado, a indefinição de fins e objetivos que se presta à avaliação condiciona a sua validade.

Pode-se dizer que a construção de indicadores deve ser exequível (operacionalizável) de forma a viabilizar a coleta de informações úteis para apoiar os processos decisórios no âmbito das políticas e ou da gestão. Assim, a construção de um sistema de indicadores busca fornecer informações e referência sobre os diversos componentes de um sistema educativo, mas também busca fornecer informações sobre o como esses componentes se interrelacionam no sistema. É preciso também verificar a dinâmica entre os componentes e destes com o todo (Afonso, 2002). Assim, os indicadores são utilizados também para apoiar os sistemas de responsabilização (accountability).

Afonso (2002, p.50) critica o uso da avaliação nas ideologias neoliberais. Para ele a avaliação foi usada como:

meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado. Neste sentido a avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública. Aliás, a tensão inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismo de desregulação, foi uma das expressões mais características das políticas reformadoras da chamada nova direita.

Isto revela a complexidade do debate sobre as teorias de Estado, que nas palavras de Afonso (2002), até mesmo as teorias focadas na autonomia relativa do Estado tendem ao anacronismo em virtude do processo de decomposição do conceito de Estado-providência (concebido como a forma política do Estado capitalista democrático) e do trabalho de inculcação simbólica que afirma a inevitabilidade da globalização neoliberal⁸. Na sua concepção é preciso encontrar teorias que “permitam explicitar a redefinição do papel do Estado e a sua realocação tendo em conta as novas e múltiplas condicionantes emergentes da atual reestruturação do capitalismo a nível global.” (Afonso, 2000, p.20).

Nas proposições de Santos (1998, p59) “sob a mesma designação de Estado está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se

⁸ Expressão usada por Bourdieu, (1998, p.37)

combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais”. Tal fato sinaliza a existência de uma nova organização política e configura o surgimento das categorias quase-mercados. Os quase-mercados podem ser concebidos como “uma espécie de *ex libris* do caráter híbrido público/privado, Estado/mercado, inerente às políticas adotadas na fase de expansão neoliberal ” (AFONSO, 2000, p22).

Nessa abordagem, a avaliação serve a diferentes fins, como na polarização regulação e na des-regulação. Ao mesmo tempo que isenta e desregulamenta o Estado da responsabilidade diante do desempenho dos seus prepostos e dos serviços públicos, objetiva também, noutra perspectiva centralizar o controle, ou seja, regulamenta na ótica das reformas educacionais aferindo meramente resultados.

Na sua ótica de Afonso (2002) o Estado “transfere responsabilidades e funções para novos atores sociais e induz a emergência de novas representações e concepções em torno do bem-comum e do espaço público”.(Afonso, 2000, p 21) .

Nesse sentido, observa-se como características das políticas nos campos econômico, social e educacional a promoção de “mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental, subordinando os direitos sociais às da eficácia e da eficiência etc.”

Intensifica-se, então, a criação de diferentes mecanismos de regulação e controle. A avaliação institucional pode estar situada neste cenário, a considerar o uso que dela se faz quando desenvolvida na perspectiva exclusiva de avaliação de resultados e de estímulo à competitividade institucional.

A crise de legitimação do Estado propicia descentrar a demanda relativa aos direitos a uma pluralidade de novos atores coletivos não-estatais, que se transmutam em parceiros assumindo parcela de responsabilidade na consecução de objetivos públicos antes de exclusiva atuação estatal. Por esta razão as parcerias constituem-se no eixo fundamental na elaboração e implementação de políticas educacionais sem, contudo diminuir o poder de regulação do Estado em novos moldes.

Como já mencionado, é a partir dos anos oitenta que se confere maior visibilidade às formas e modelos de responsabilização convergentes aos princípios e valores das políticas económicas neoconservadoras e neoliberais emergentes no contexto histórico de países como Estados Unidos da América e Inglaterra (Afonso, 2002).

A avaliação de sistemas de ensino associa-se à responsabilização pelos resultados escolares e pelos usos de testes estandardizados. Dentre os impasses subjacentes aos modelos de responsabilização destaca-se a tendência de implementar técnicas de gestão que priorizem a produção de resultados. Também nas décadas de oitenta e noventa são emergentes as ideologias da qualidade total no campo empresarial que seguem a tendência de transposição linear para o campo educacional.

Os modelos adotados de avaliação em diferentes sistemas educativos constituem-se, em sua grande maioria, em formas híbridas que conjugam os modelos ditos típicos (ideais/conceituais) de avaliação anteriormente mencionados.

Para alguns autores o conceito de responsabilização é neutro, não revela de per si um juízo de valor: nem é boa e nem má por si só. Em outra perspectiva, há autores que explicitam os simulacros a que estão sujeitos os modelos de responsabilização, e que a educação democrática não pode ser sucumbida pela coercitividade dos conceitos de eficiência e pela prestação de contas na lógica do mercado. Assim, nesse sentido “o conceito de responsabilização (ou de prestação de contas) é um constructo social” (AFONSO, 2002, p.44). Há diferentes modelos de prestação de contas que servem também às diferentes conjunturas.

Afonso esclarece que a expressão *accountability* pode indicar às vezes apenas a existência de um sistema de divulgação pública da informação sobre as escolas e os seus resultados sem implicar necessariamente qualquer imputação de responsabilidades, ou exigir atos de justificação pedagógica ou administrativa. Portanto, a expressão *accountability* não implica obrigatoriamente efetiva imputação de responsabilidades seguidas de formas de justificação.

Grosso modo podem ser identificados, conforme menciona Deborah Willis (1992), três modelos de responsabilização: o modelo de responsabilização profissional (*professional accountability*), o modelo gestor-burocrático de responsabilização (*management accountability*) e o modelo de responsabilização fundamentado na lógica do mercado (*market accountability*).

No modelo de responsabilização profissional, que busca fundamento na epistemologia genética e filosofia na humanista, as formas de avaliação almejam atender aspectos de maior complexidade cognitiva, social e cultural. Valoriza-se nesse modelo o fato de o desenvolvimento cognitivo se processar gradualmente através de uma ação interativa com o contexto e, por sua vez, o professor é reconhecido como o elemento fundamental na promoção de uma aprendizagem que se constrói na inter-relação dos aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

Já o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, conforme Afonso (2002, p.45)

tem como um dos seus pressupostos ideológicos o que vários autores têm designado por individualismo possessivo. Em termos genéricos, assume-se que os indivíduos são proprietários não só dos seus bens materiais mas também das suas próprias capacidades, devendo ser livres para as pôr em prática numa sociedade composta por outros indivíduos iguais e igualmente livres.

Nesse modelo prefere-se as formas de avaliação quantitativas, como por exemplo as utilizadas em testes standardizados, que buscam propiciar a medição e a comparação dos resultados obtidos. A divulgação dos resultados ou produtos escolares é condição fundamental.

O modelo gestor-burocrático atribui grande relevância às estruturas hierárquicas. Nele também são enfatizadas as formas quantitativas de avaliação; no entanto, não se faz obrigatória a difusão dos resultados. Para Afonso (2002), é característica desse modelo a justificação desses resultados recair sempre nos gestores sendo ou não feita a divulgação e publicitação dos resultados.

Afonso critica fortemente os modelos gestor-burocráticos e de responsabilização baseados na lógica do mercado. Para ele esses modelos trazem como um dos fatores de risco a implementação de técnicas de gestão que visem apenas à produção de resultados priorizando-se desta forma os meios em detrimento dos fins da educação. Neste aspecto, a qualidade total, denominada como uma “ideologia organizativa [...] pode conter, dados os seus pressupostos, uma forte tendência para esse enviesamento. A eventual pretensão, por parte dos órgãos de gestão, em atingir uma qualidade total pode conduzir, em determinadas condições, a um controlo severo da organização escolar que anule os espaços de relativa autonomia decorrentes da sua especificidade organizacional” (AFONSO, 2002, p.47).

Corroborando essa proposição Dias Sobrinho (2000, p.13) ao afirmar que a qualidade total carrega um “forte peso ideológico que não se coaduna com o pluralismo, a autonomia e o espírito crítico da Universidade. O selo de ISO 9000 é reconhecimento de desempenhos conformados a padrões controláveis e estabelecidos. É rejeição da crítica e da transformação, dois princípios essenciais da educação”.

Os impasses no tocante à construção de modelos de responsabilização situam-se quanto à forma de recolha de informações e aos seus usos, o que pressupõe necessariamente a definição primeira de objetivos e fins da educação, especialmente na esfera pública.

Como já mencionado, discutir a avaliação, seus conceitos, sua especificidade, suas funções e sua validade implica também desnudar o caráter ideológico do seu pseudo neutralismo. Há que se identificar suas raízes, interfaces, conexões e critérios a fim de que sejam bem aproveitados seus resultados.

Nas palavras de Dias Sobrinho (2002, p.22) há duas perspectivas de avaliação que aparecem em permanente relação de tensão. “ Uma enfatiza a dimensão técnica e objetiva, se propõe isenta de valores e tem uma função controladora. A outra se assume como política e ética, portadora e afirmadora de valores públicos e democráticos e se vincula à universidade concebida como instituição comprometida com a sociedade ”.

Assim, podem ser observadas tendências gerais de mudanças da avaliação, mesmo considerando de um país para outro, as especificidades e diferentes formas de implementação. “Tampouco se pode dizer que as metas do ‘Estado Avaliador’ tenham sido amplamente cumpridas, em termos de elevação de qualidade, da relação eficaz e ajustada com o setor produtivo e, sobretudo, relativamente à diversificação de recursos que em boa parte pudesse substituir o financiamento público” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.20).

A avaliação institucional adquire nesse cenário um caráter ético-político, pois não se trata apenas de implementar técnicas supostamente neutras de avaliação, mas é preciso reconhecer que a avaliação ocorre neste contexto de tensões e de conflitos tanto políticos quanto ideológicos.

2.3 A trajetória da Avaliação nas políticas educacionais brasileiras

As pesquisas e publicações que almejam abordar a multiplicidade de conceituações, modalidades e funções da avaliação educacional no Brasil ainda são relativamente escassas diante da sua relevância.

Nesse contexto a avaliação institucional constitui-se em recente objeto de pesquisa e muito mais ainda quanto à Avaliação Institucional na educação profissional, e propriamente a avaliação institucional (de Escolas Técnicas) situadas numa área de intersecção dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho.

Apesar de inegável reconhecimento da relevância da avaliação como constituinte e inerente ao processo educativo, as pesquisas neste campo ainda são escassas ante as múltiplas demandas do campo educacional, especialmente no que tange à modalidade de avaliação de instituições escolares.

A partir da década de sessenta a avaliação adquire maior visibilidade no contexto das políticas públicas, especialmente no campo educacional, e se desenvolve com base nas orientações metodológicas norte-americanas. Isso em função da publicação das Leis Federais de Reforma que revogam e alteram a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4.024/61, sob a égide dos Acordos Internacionais do MEC e a USAID, respectivamente a Lei Federal nº 5540/68, que dispôs sobre a Reforma da Educação Superior e a Lei nº 5.692/71, referiu-se à Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus. No caso brasileiro as atividades de avaliação educacional surgem como fomento dos órgãos governamentais, especialmente da esfera federal representada pelo Ministério da Educação e na esfera estadual representada pelas Secretarias Estaduais de Ensino, que buscam apoio junto às universidades e às demais instituições do ensino superior.

Vianna (2005, p.159) considera que

a evolução da avaliação educacional com o objetivo de verificar a eficiência de professores, currículos, programas e sistemas, além de possibilitar a identificação de diferentes tendências, sobretudo quanto ao desempenho educacional, entre outros aspectos, como seria desejável, ainda está para ser pesquisada e analisada.

A avaliação educacional no Brasil desenvolveu-se fundamentalmente com foco no rendimento escolar tanto na educação básica como na educação superior.

Nos anos sessenta temos duas iniciativas pioneiras na avaliação de programas, que embora muito válidas, tiveram curta duração e não prosperaram. A primeira iniciativa foi da Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências (FUNBEC), que implantou a avaliação de programas dos seus currículos de Física, Matemática, Química, Biologia e Geociências. A segunda iniciativa foi da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que implantou o programa de avaliação somativa no Rio de Janeiro desenvolvendo um instrumento para avaliar a capacitação de crianças ao término do 1º grau na rede oficial.

Nas décadas de setenta e oitenta intensificam-se os estudos ligados ao ensino superior demandando questões avaliativas e, conseqüentemente, a avaliação na educação superior também adquire maior atenção. Neste período foram importantes as publicações da Revista Educação e Seleção (1980-1989) e a partir de 1990, da Revista Estudos em Avaliação Educacional. Conforme Vianna (2005), surge nos anos setenta o interesse na área de avaliação de programas educacionais com a tentativa de disseminação do modelo CIPP (contexto, input, processo e produto) desenvolvido por Daniel Stufflebeam e Egon Guba, sem o devido prosseguimento.

Em 1977 foi planejado o Programa de Expansão e Melhoria no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), financiado pelo Banco Mundial. Os estudos sobre avaliação concernentes aos aspectos institucionais desse programa ficaram a cargo da Fundação Cearense de Pesquisa, e os referentes às atividades do rendimento escolar, a cargo da Fundação Carlos Chagas. Durante os anos 1981, 1983, 1985, nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, em 603 escolas rurais foram coletados dados por intermédio da aplicação de provas de Português e Matemática para as 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, além disso foram realizados seis estudos de casos (etnográficos) sobre a atuação dessas escolas no que tange às relações sócio-econômicas e culturais.

Nos anos de 1987 e 1988, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com a participação dos pesquisadores Heraldo M. Vianna, Bernadete Gatti, Davis dentre outros, teve início o amplo programa de avaliação do rendimento de alunos de escolas do Ensino Fundamental da rede pública em todo o país, abrangendo uma amostra de 27.455 alunos de 238 escolas em 69 cidades de vários Estados. O objetivo deste programa foi identificar questões curriculares mais críticas, verificar o desempenho em aspectos cognitivos básicos de alunos de 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 7ª séries e dar subsídios aos professores para uma recuperação de seus alunos em aspectos fundamentais do currículo escolar. Estas avaliações feitas em diversos Estados buscavam também dar subsídios teóricos para que as Secretarias de Estado da Educação tivessem uma participação nos assuntos referentes à avaliação do rendimento e se envolvessem com a avaliação de programas e de sistemas.

Posteriormente, em 1991, foi realizada pela primeira vez uma Avaliação do Rendimento de Alunos das Escolas Privadas do Ensino Fundamental (1º Grau) promovida pelo INEP a fim de mostrar a relação entre condição social e rendimento escolar.

Vianna (2005, p.163) esclarece que o “estudo, entretanto, ao comparar o desempenho da escola privada com o dos alunos das escolas públicas, revelou que nem sempre a escola privada é um mar de excelência e a escola pública também nem sempre é tão ruim quanto se julga, aprioristicamente.” Também foi realizada neste mesmo período a Segunda Avaliação Internacional do Desenvolvimento Educacional (IAEP) coordenada pelo Educational Testing Service (Princeton, New Jersey) contando o Brasil com a participação de apenas dois alunos (um de Fortaleza e outro de São Paulo (capital)). Devido à baixa representatividade em relação à população brasileira, esta avaliação gerou controvérsias quanto à sua validade (Vianna, 2005).

Ainda nos anos oitenta foi realizado pela Secretaria de Ensino do 2º Grau, do Ministério da Educação, com o apoio do Banco Mundial e colaboração científica da Fundação Carlos Chagas um projeto de avaliação de rendimento escolar de alunos da 3ª série do Ensino Médio. Nesta amostra de 3972 foram incluídos os alunos matriculados nas escolas técnicas federais e técnicas, nas escolas de formação profissional industrial (SENAI), nas escolas particulares, nas escolas oficiais e particulares com habilitação magistério nas cidades de Fortaleza, Salvador, São Paulo e Curitiba.

Heraldo Vianna (2005, p.164) salienta que “ esse estudo, que no fundo é de avaliação do rendimento escolar, apresentou resultados surpreendentes, que eram conhecidos mas não constatados, sobre o alto desempenho das escolas técnicas federais em relação às demais escolas, sem, entretanto, pesquisar as razões desse desempenho”.

Em 1988, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de caracterizar os resultados obtidos pelo sistema educacional de ensino e coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. A implantação do SAEB resultou de um trabalho conjunto entre o MEC e as Secretarias de Estado da Educação, cuja primeira aplicação foi em 1990. O SAEB é aplicado a cada dois anos e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática, com foco na resolução de problemas.

Conforme explica Vianna (2005, p.164), o SAEB “adotou o modelo de estudo de fluxo de produtividade da UNESCO, com vistas a estudar questões relacionadas com a gestão escolar, competência docente, custo-aluno direto e indireto e rendimento escolar, com base em uma metodologia de amostras relacionadas, mas sofreu radical transformação em sua metodologia e nos procedimentos de amostragem, no segundo semestre de 1995 ”. A partir deste ano o MEC/INEP deu início à realização de processos de licitação para seleção de instituições com experiência nas áreas de educação, pesquisa e avaliação, bem como na realização de concursos, mantendo como responsável pelo SAEB, o Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contando com a participação das Secretarias Estaduais de Educação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir de 2005 passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica

(ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada Unidade da Federação e focada nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome de SAEB. Já a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar, identificada como Prova Brasil.

A então avaliação sistêmica amostral do SAEB, exame bienal de proficiência em Matemática e Português, passa a ser denominada Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) mas mantendo os mesmos objetivos e operacionalização, garantindo a continuidade da série histórica dos dados de proficiência dos alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio das redes públicas e privadas, em área urbana e rural. Embora o SAEB exista desde 1990, os resultados são comparáveis só a partir de 1995 com avaliação aplicada a uma amostra de alunos. Por meio desta amostra o SAEB visa à produção de resultados representativos das redes e do sistema como um todo, no nível das regiões, das UFs e para o Brasil.

A Prova Brasil (ANRESC) foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente. Sua primeira aplicação aconteceu em 2005 avaliando somente estudantes de ensino fundamental, de 4^a e 8^a séries, oriundos apenas da rede pública e urbana de ensino, desde que a escola possua, no mínimo, 20 alunos, em pelo menos uma das séries avaliadas. No SAEB são aplicadas as provas de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). A avaliação é universal devendo fazer provas todos os estudantes das escolas públicas urbanas que atendam ao critério acima referido. Além dos resultados de desempenho para o Brasil, regiões e Unidades da Federação, também há resultados da Prova Brasil para cada um dos municípios e escolas participantes, sendo os resultados comparáveis entre os anos de aplicação. Os testes e os questionários são aplicados por profissionais contratados para essa atividade, que utilizam procedimentos padronizados e controlam o tempo da aplicação dos instrumentos utilizados pelo SAEB. Como a metodologia amostral do SAEB é aleatória, pode ocorrer que algumas escolas se repetem na aplicação da avaliação, visto que não é possível indicar ou excluir escolas.

Assim temos que a Prova Brasil avalia universalmente alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino, enquanto que o SAEB complementa esse recorte com informações acerca de uma amostra de escolas privadas e rurais, incluindo as que oferecem o 3^o ano do ensino médio. A metodologia adotada na

construção e aplicação dos testes do SAEB e Prova Brasil é destinada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente. Os resultados são produzidos a partir da aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal. Contudo, por serem os currículos extensos, nesta metodologia um mesmo aluno não responde a todas as habilidades neles previstas. É necessário um conjunto de alunos respondendo a diferentes provas, para que se avalie a totalidade de habilidades. Os resultados da Prova Brasil e do SAEB não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, e sim o nível médio de desempenho obtido por uma escola ou rede.

Em linha gerais, pode-se dizer que Prova Brasil e o SAEB são avaliações elaboradas a partir de matrizes de referência, onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. Em tese, essas matrizes devem reunir o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série. A construção das matrizes de referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às propostas curriculares dos Estados brasileiros e de alguns municípios, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Entretanto, essas matrizes de referência não podem ser confundidas com as matrizes curriculares, pois não englobam todo o currículo escolar.

No Estado de São Paulo foi implantado em 1996 o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP), que contou com avaliação censitária, sendo verificado na 3ª série o rendimento escolar em Língua Portuguesa e Matemática e na 7ª série, além dessas duas disciplinas, verificou-se também o rendimento em Ciências, História e Geografia. Em 1997 foram avaliados os alunos das 4ª e 8ª séries. No ano seguinte o SARESP sofreu alterações e abrangeu os alunos da 5ª série do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio.

Em 1998 foi instituído e normatizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, como um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar a todos os que dele participam, uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame. Ele pode ser usado de forma alternativa ou complementar na seleção de alunos para os cursos de graduação de instituições de educação superior cadastradas e que giram em torno de quatrocentas.

Posteriormente a Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998 foi complementada pelas Portarias MEC nº 318, de 22 de fevereiro de 2001, e nº 391, de 07 de fevereiro de 2002. O ENEM tem como referência principal a articulação entre o conceito de

Educação Básica e o de cidadania. A participação no ENEM não substitui a certificação de conclusão do ensino médio.

Nos termos do Artigo 1º, da Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998 o ENEM tem por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Contudo, antecede à implantação do SINAES o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), a pioneira iniciativa em avaliação institucional com foco específico na avaliação de instituições que oferecem educação superior. O PAIUB desencadeou um importante debate sobre os princípios, fundamentos e conceitualização do que se entende por avaliação institucional.

2.4 A Avaliação Institucional no Brasil: os Princípios do PAIUB e do SINAES

O contexto de *redemocratização* sócio-política tem por marco legal a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre os princípios norteadores e estruturantes do Estado Democrático de Direito, configurado como República Federal do Brasil. Dentre outros títulos, dispõe também sobre a concepção, princípios e linhas gerais de organização da educação nacional, especialmente da esfera pública.

A partir da década de oitenta, nesse de contexto de redemocratização empreende-se no campo da educação um processo de *democratização* da gestão educacional pública, com destaque na educação superior, à luz dos princípios da autonomia e qualidade e por seu correlato o de avaliação. Tal fato impunha conseqüentemente demandas quanto ao cumprimento do princípio da transparência da gestão pública, e do dever ético de prestação de

contas à sociedade e por outro lado, demanda a necessidade de fortalecimento da instituição pública contra os projetos de privatização.

Nessa ótica, a avaliação institucional configura-se com um correlato da autonomia universitária, e mais ainda, como um instrumento re-significado e reconfigurado de controle social da sociedade sobre as instituições estatais.

Em 1983 surge a primeira proposta de avaliação da Educação Superior, denominada Programa de Reforma Universitária-PARU, que contemplava questionários foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes, priorizando dois temas: a gestão e a produção/disseminação de conhecimentos mediante a análise de dados institucionais colhidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores.

A avaliação institucional ganha destaque a partir da década de noventa. O decênio de 1993/1994 é um período estimulante agitado pelas iniciativas da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES), pela Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento junto ao MEC com vistas ao processo de discussão e implementação. Naquele momento o MEC coloca-se como articulador e financiador do processo de avaliação.

Nestes termos, a avaliação institucional mantém intrínseca relação com os princípios de autonomia e qualidade. Em outras palavras, é concebida como um sustentáculo desses princípios, num conturbado cenário sócio-político e econômico que sinaliza forte tendência à privatização. Sob duas ordens se coloca o debate acerca da avaliação institucional: a) argumentos de que esse tipo de avaliação constituir-se-á num mecanismo de defesa contra as investidas de privatização, na medida em que confere visibilidade ao importante papel social das Universidades públicas; b) outro argumento, que concebe a avaliação institucional como instrumento de melhoria da qualidade acadêmico-científica das Instituições de ensino superior públicas. Argumento estrategicamente útil é este que será apreendido pelo próprio Estado e que incorporará o espírito da legislação de educação superior, numa reversão do controle social a ser exercido diretamente sobre as instituições estatais, tidas agora como entes totalmente independentes do próprio Estado. Ideologização do processo de distanciamento do Estado e de seus prepostos que lhe conferem uma pseudo-isenção ante às responsabilidades que lhe são inerentes. Por fim, diante do consenso quanto à relevância e necessidade da avaliação institucional, o que motiva a continuidade do debate passa a ser a

construção de indicadores avaliativos, a definição imprescindível de seus princípios e estratégias para o processo de avaliação institucional.

Surgem na década de noventa experiências pioneiras de avaliação na educação superior, como a da UNICAMP, da UNB, da UFSC, da PUCCAMP e a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Em 1993 são criados pelo MEC a Comissão Nacional de Avaliação (em julho) e o Comitê Assessor, constituídos por representantes da comunidade universitária e que implementaram o PAIUB. Um total de setenta e uma Universidades submeteram projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior (SESU). Em novembro desse mesmo ano tem-se a redação final do Documento Básico, para o qual fez-se necessária a definição primeira dos princípios da avaliação institucional, resultante naquele momento do diálogo de proposições apresentadas pela ANDIFES, à Comissão Nacional e ao Comitê Assessor, a saber: “ globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não- premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade, continuidade ” (RISTOFF, 2000, p.10).

Não obstante, cabe esclarecer que muito embora a avaliação contemple a diversidade de produção técnico-científica tradicionalmente importante no campo acadêmico, a avaliação institucional é a dimensão qualitativa e inovadora no campo de estudos avaliativos são recentes as pesquisas sobre avaliação institucional, haja vista que suas práticas mais exitosas emergem na década de noventa, num contexto de redemocratização sócio-política.

Para fins deste estudo buscou-se fundamentação teórica nas publicações e pesquisas apresentadas por educadores que muito contribuíram para implementação das práticas e processos de Avaliação Institucional no Brasil; priorizando-se a leitura das pesquisas e projetos desenvolvidas pelos participantes⁹ do I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Institucional de Universidades, realizado em 1995, na UNICAMP pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior (GEPES).

Concede-se atenção às pesquisas desenvolvidas pelo Prof^o José Dias Sobrinho, referência fundamental para os estudos no campo da avaliação institucional. Para Dias Sobrinho (2000, p.9) a avaliação Institucional é um

⁹ O I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Institucional de Universidades contou com a participação dos seguintes pesquisadores: José Dias Sobrinho; Newton César Balzan; José Camilo dos Santos Filho; Dilvo I. Ristoff; Isaura Belloni e José Ângelo Belloni; Mariza Monteiro Borges; Dejanio Tavares Sobral; Vera Arruda Rozo Cury; Luís Antônio Cunha; Héglio Trindade; Michelangelo G.S. Trigueiro; Mércles Thadeu Moretti; Fernando M. Campelo de Souza; Ilca Oliveria de Almeida Vianna; Alice Soares Ferreira; Regina Bockniak Pereira; Lina Cardoso Nunes; Maria Aparecida V. Bicudo; Sofia Lerche Vieira; Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira; Sofia Lerche Vieira.

empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões. Não se trata de uma entidade abstrata ou congelada em forma ideal. [...] A Universidade é uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações e forças. Para compreendê-la, é necessário buscar o entendimento das redes de significações múltiplas e o conjunto de processos e relações que se produzem em seu cotidiano.

Nessa forma de conceber a avaliação institucional há necessidade de enfatizar na avaliação da Universidade (dado seu caráter multidimensional e pluralista, construído na dinâmica interativa, nas relações e correlações de forças e de poder) os dispositivos de ação, ou seja, os processos, visto que processo e relação são noções importantes para a apreensão da realidade interativa e dinâmica, mesmo porque o produto “é um feixe intrincado de relações diversas e complexas” (DIAS SOBRINHO, 2000, p.10).

Assim a Avaliação Institucional da UNICAMP constituiu-se em uma experiência pioneira e exitosa no Brasil. Faz-se necessário, então, destacar os postulados que balizaram a construção desse processo: totalidade, integração, processo, pedagogia, orientação formativa, qualidade e ênfase qualitativa, flexibilidade, credibilidade, comparabilidade, institucionalidade e permanência. Tal experiência ocorreu entre os anos de 1991 e 1992 definindo-se um modelo que contemplava como unidade de análise o instituto ou a faculdade e sua relação com congêneres da mesma área de conhecimento, visando à compreensão global da universidade por intermédio de visão/imagem das estruturas intermediárias (áreas) e das unidades constituídos por conjuntos de departamento, de forma ainda, a apreender as relações entre esses. Contemplou três momentos: o primeiro foi a realização do diagnóstico e auto-avaliação; o segundo a avaliação externa e o terceiro, reavaliação.

Dias Sobrinho, prefaciando o livro Avaliação Institucional: teorias e experiências, afirma os valores construtivos e pró-ativos da avaliação, ao mesmo tempo que explica a “recusa de reducionanismos tecnocráticos que submetem a questão da qualidade acadêmica e científica a critérios de eficiência, produtividade, gestão racional, rendimento, excelência, etc” (2000, p.13). Sua concepção situa a avaliação institucional na perspectiva da emancipação, avaliação formativa como instrumento emancipatório no âmbito da gestão educacional, na verdade, inerente e intrínseca a todo o processo de planejamento sócio-educativo, portanto, difere muito dos usos imediatistas e ideologizados dos resultados da avaliação institucional no contexto da teoria empresarial da qualidade total.

Neste sentido, Dias Sobrinho (2000) enfatiza que a Avaliação Institucional não deve assumir a concepção empreendida na qualidade total, como mensuração de resultados. Ao contrário, mediante a imprescindível definição de papéis, critérios e indicadores e

compromissos dos indivíduos nas suas relações sociais propicia reafirmar o sistema de valores dominante da instituição, essencialmente os de caráter científico e pedagógico. É preciso superar, então, a concepção tecnocrática da avaliação institucional no contexto da qualidade total, com foco apenas nos resultados, concepção em que almeja mensurar quantitativamente os níveis de satisfação do consumidor, os indicadores de eficiência e eficácia.

Disto depreende-se que a avaliação institucional “revitaliza o exercício da democracia” (DIAS SOBRINHO, 2000, p.34).

Neste prisma, cabe ressaltar que a própria concepção que se deve ter de processos, produtos e benefícios no campo da avaliação institucional de Instituições de Ensino Superior difere substancialmente dos significados conferidos no campo empresarial.

Tomando-se por base as proposições de Dilvo I.Ristoff, cabe explicitar os princípios subjacentes à Avaliação Institucional, no modelo do PAIUB. O sentido conferido ao princípio de globalidade é o de avaliar a instituição no seu todo, no seu global, enfim todos os elementos que compõem a vida universitária. Isso significa que o foco não pode ser apenas nas atividades de ensino, ou só nas atividades de pesquisa e extensão, mas também nas relações que se estabelecem entre essas e ainda, no ambiente físico (nas condições infraestruturais, nos laboratórios didático-pedagógicos, a biblioteca), os serviços, a organização e disposição do poder etc.

No que concerne ao princípio da comparabilidade, cabe esclarecer, conforme Ristoff (2000, p.42), a “nada mais que a busca de um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades [...] Desde já é importante dizer que o PAIUB não tem por objetivo promover o ranqueamento”. Portanto, a intenção não é a promoção do ranqueamento/e ou escalonamento entre as Universidades, mas de uniformidade entre metodologia e indicadores. Todavia o princípio da comparabilidade relaciona-se intrinsecamente com o princípio de respeito à identidade institucional, pois a comparabilidade há que considerar e valorizar a identidade institucional, haja vista a diversidade de Instituições e Ensino Superior, bem como o imprescindível processo de construção da identidade. Para Ristoff (2000) o princípio da identidade institucional está associado à metodologia de auto-avaliação, como fase primeira do processo avaliativo.

O importante princípio da não-punição ou premiação não foi registrado claramente no texto final do Documento Básico do PAIUB. É interessante verificar que a não manifestação explícita subjaz rearticulações estratégicas posteriores a serem ou não implementadas nos termos do contexto imediato. Outrossim, conforme esclarece Ristoff (2000), esse importante princípio fica subentendido no texto do referido documento pela

frase: “o processo de avaliação não deve estar vinculado a mecanismos de punição ou premiação”. Mas deve sim, contribuir para a formulação e implementação de políticas, ações e medidas institucionais com vistas ao atendimento específico e subsidiar a melhoria e ou resolução dos impasses encontrados.

Um destaque importante conferido por Ristoff (2000, p.46) refere-se a um dos objetivos da avaliação institucional: ‘ *avaliar para (a) firmar valores*’. A palavra avaliação contém a palavra valor e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa.”

Considera-se importantíssimo o aspecto abordado por Ristoff, visto que não há neutralidade na avaliação. Em outras palavras, o avaliar não é neutro, como também não é neutro o discurso em torno da avaliação, a linguagem que expressa os resultados da avaliação, ou seja, a avaliação contempla a dimensão político-cultural, por essa razão cabe lembrar que a cultura organizacional da empresa difere da cultura organizacional da Universidade, e conseqüentemente não recebe idêntico tratamento, consubstanciam-se distintas concepções organizacionais e culturais. Muito embora a Universidade possa ser concebida como uma espécie de organização não o é como uma empresa. São culturas diferentes, pois têm objetivos, papéis sociais, finalidades, estruturas organizacionais essencialmente diferentes.

Naquele momento a Comissão de Avaliação considerou que a adesão devia ser voluntária, pois buscava-se a “compreensão da necessidade de instalar uma cultura de avaliação-conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções ” (Ristoff, 2000, p.50).

No que concerne ao princípio da legitimidade há que contemplar a dupla dimensão de legitimação: política e técnica. Em outras palavras, é preciso que a avaliação seja legítima tanto do ponto de vista político quanto técnico. No PAIUB, conforme menciona o referido autor, essa legitimidade política estaria garantida pela adesão voluntária, porém era também preciso construir a legitimidade técnica, sob duas maneiras: por uma metodologia “capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de um abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária.”(RISTOFF, 2000, p.50).

E por fim, é consagrado o princípio da continuidade da avaliação, visto ser a própria continuidade que permitirá a comparabilidade dos dados de um determinado momento a outro, como também a verificação do próprio grau de confiabilidade e fidedignidade dos processos e instrumentos avaliativos, além disso, permite analisar os impactos da avaliação na

melhoria ou não dos processos educativo-organizacionais e político-culturais. Por fim, cabe registrar o argumento de Ristoff acerca da avaliação: “ o assunto avaliação é sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país.creio que é inútil procurá-lo.Ele precisa ser construído ”(RISTOFF, 2000, p.51).

Considerando-se que a educação profissional tecnológica é concebida como educação superior, cabe então revisitar o histórico da política avaliação institucional no Brasil, inicialmente direcionada para as Universidades, mediante a formulação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Vale enfatizar que se torna imprescindível, preliminarmente, no processo de análise para a elaboração e implementação de um programa, sistema ou mesmo de qualquer política de avaliação institucional a identificação dos seus princípios norteadores. Outrossim, enfatiza-se que a prática da avaliação institucional de universidades é recente no Brasil, quanto o mais o é a da avaliação institucional de Faculdades de Tecnologias, razão pela qual destaca-se a dificuldade de elaboração e implementação de um sistema/programa de avaliação institucional capaz de contemplar as especificidades da educação profissional tecnológica. Assim, revela-se como pioneira a iniciativa do Centro Paula Souza na construção de um Sistema de Avaliação Institucional (SAI) na educação profissional. Há, contudo, que se analisar as concepções expressas nesse denominado sistema, bem ainda os impasses e impactos do seu processo de implementação e destes no contexto pedagógico-organizacional das Faculdades de Tecnologia.

Considerando que o PAIUB teve curta duração, sofrendo as implicações de transições governamentais/partidárias, permanece contudo a necessidade de reflexões e ações na busca da estruturação de políticas de avaliação de ensino superior e na avaliação institucional das IES.

Em 28 de abril de 2003, mediante Portarias nº 11 e 19, do então Ministro da Educação, é instalada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), presidida pelo Profº José Dias Sobrinho com o objetivo de “ analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão críticas dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”.

Resultante dos trabalhos empreendidos pela CEA e das reflexões e discussões coletivas é consubstanciado o Documento Final (agosto, 2003) que propõe as bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior (SINAES), tendo consagrados por princípios: “a) transformação na Educação Superior; b) preservação dos valores acadêmicos

fundamentais, como a liberdade e pluralidade de idéias, que se manifestam no cultivo da reflexão filosófica, das letras e artes e do conhecimento científico; c) valorização das IES como instituições estratégicas para a implementação de políticas setoriais nas áreas científica, tecnológica e social; d) afirmação do papel irrenunciável do Estado na constituição do sistema nacional de Educação Superior, comprometido com a melhoria de sua qualidade, tendo as universidades públicas como referência do sistema; e) credenciamento periódico das instituições públicas e privadas de qualquer natureza-particular, comunitária, confessional ou filantrópica, mediante processo de avaliação que integra a presente proposta (SINAES); f) valorização da missão pública no âmbito local, regional e nacional através de um sistema de avaliação que tenha como principal objetivo a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão institucional” (BRASIL. SINAES, 2003).

Observa-se que em linhas gerais são mantidos os princípios então consagrados no PAIUB. Todavia, objetiva não somente a implantação de um sistema de avaliação nacional da educação superior, mas também a afirmação da responsabilidade e papel do Estado na constituição de um sistema nacional de educação superior. A Comissão Especial de Avaliação considerou naquele momento que as atividades teriam como focos principais: a análise e diagnóstico dos instrumentos, procedimentos e quadro normativo de avaliação e regulação da Educação Superior e proposta de reformulação dos processos, instrumentos e políticas de avaliação e regulação da Educação Superior. Vale lembrar, conforme consta no Documento Final da Proposta do SINAES, que analisar a avaliação no Brasil não é tarefa fácil e sob a ótica desta Comissão, tal matéria/questão estava desequilibrada (2003). Isto porque a avaliação centrava-se quase que exclusivamente nas atribuições de supervisão do MEC e praticamente não considerava as instituições e cursos como sujeitos ativos da avaliação, como também não distinguia, com adequação as diferenças conceituais entre supervisão e avaliação, transmutando não raramente a avaliação em atividades de supervisão. Não constituía um sistema nacional de avaliação, mas tão somente a justaposição de verificações de determinadas condições definidas pelo Ministério da Educação. Por fim, o enfoque adotado sobre Avaliação Institucional no documento síntese da Proposta de implantação do SINAES, datado de agosto de 2003, considerava que:

a avaliação institucional não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior, voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso para que a qualificação do mesmo faça parte de um processo mais amplo de revalorização da educação superior como parte de um projeto de desenvolvimento da nação brasileira. (BRASIL. SINAES, 2003).

Com fundamento nas proposições citadas neste capítulo há que se reconhecer a complexidade da elaboração e implementação de um sistema nacional de avaliação da educação superior, levando-se em conta as implicações do regime federativo, da diversidade de formas de atuação dos sistemas estaduais de ensino, entre outras. Todavia, é notório que a avaliação ganha inegável destaque no cenário político e educacional brasileiro, que posteriormente, em função da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 irá também se confirmar como necessidade e preceito legal a elaboração e implementação da avaliação institucional nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio e das instituições que oferecem educação profissional. Considerando-se que os impasses e dificuldades da avaliação institucional de Escolas Técnicas Públicas acontecem e se desencadeiam no contexto das políticas de reformas da educação profissional técnica de nível médio a partir da publicação da nova LDB e se constituíram num desafio instigante na confluência das áreas de educação e trabalho.

3 CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DA AVALIAÇÃO NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

Neste capítulo, buscamos identificar como a avaliação é referenciada na legislação federal de ensino, ou seja, como ela se afigura no discurso legal, buscando apreender e pontuar a concepção e o papel da avaliação, bem como identificar as interfaces e conexões que a avaliação institucional adquire na gestão educacional.

A análise documental tem como objeto a legislação federal de ensino publicada a partir da Constituição Federal de 1988, com foco na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. A proposição maior é pontuar o valor conferido à avaliação institucional, bem como o referencial teórico-metodológico implícito no discurso legal, focando especialmente a avaliação institucional na educação profissional técnica de nível médio¹⁰. Inicialmente é preciso esclarecer que neste texto será usada a expressão simplificada *ensino técnico*¹¹ para fazer referência à nomenclatura educação profissional técnica de nível médio, atualmente em vigor nos termos do Decreto Federal 5.154/04 e Resolução CNE/CEB nº 01/2005. Meramente a fim de facilitar a leitura e evitar possíveis confusões desse emaranhado de nomenclaturas será então usada a expressão ensino técnico como sinônimo de “educação profissional técnica de nível médio”.

Na análise da avaliação na legislação federal priorizou-se o estudo da LDBEN nº 9394/96 seguida de legislação complementar, a saber: Resoluções CNE/CEB nº 4/99 e 1/05; Pareceres CNE/CEB nº 16/99 e nº 39/04, de 8/12/2004; Decretos Federais nº 2208/97 (revogado) e nº 5154/04. Ainda foram analisadas a Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação); a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o SINAES, e a seguinte leis já revogadas: a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, e a Lei Federal nº 5692/71 (Reforma do 1º e 2º Graus). Quanto aos documentos institucionais fez-se a apreciação do texto referente à Proposta em Discussão intitulada: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, publicado no ano de 2004, pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica). A análise da legislação é um importante instrumento de apreensão e

¹⁰ Nomenclatura determinada pelo vigente Decreto Federal nº 5.154/04 e Resolução CNE/CEB 1/05

¹¹ O Decreto Federal nº 2208/97 (revogado) denominava o ensino técnico de “educação profissional de nível técnico”. O atual Decreto 5.154.04 que o revogou alterou a nomenclatura para “educação profissional técnica de nível médio”.

interpretação das tendências no contexto das políticas públicas e da relação Estado e Sociedade.

3.1 A Avaliação na Constituição Federal de 1988

No cerne desta pesquisa o estudo da legislação é essencial, portanto, é necessário registrar que a partir da década de oitenta ocorre o incremento de pesquisas no campo do direito público brasileiro que almejam investigar a concepção do Estado Brasileiro e do Direito Público da Cidadania.

A Constituição Federal de 1988, considerando o contexto político de redemocratização ao restabelecer os direitos políticos recebe a denominação Constituição Cidadã.

Considera-se fato importante a consagração da cidadania como um dos fundamentos e princípios norteadores do Estado Democrático de Direito Brasileiro, então configurado como República Federativa do Brasil.

No campo educacional a Constituição Federal de 1988 apresenta avanços que muito contribuem para a educação nacional, levando-se em conta que no processo histórico o texto constitucional sujeita-se as emendas que podem configurar alterações posteriores em questões diversas. Dentre outros títulos, a Constituição dispõe sobre a concepção, princípios e linhas gerais de organização da educação nacional, especialmente da esfera pública.

No estudo dos Artigos concernentes à educação priorizou-se a análise dos princípios da garantia do padrão de qualidade e da gestão democrática do ensino público, além da avaliação especificamente. Isto porque a análise do princípio de garantia do padrão de qualidade e da gestão democrática torna-se imprescindível no controverso e polemizado contexto da educação profissional, considerando que o presente estudo versa sobre a avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

No seu Artigo 205, o texto constitucional concebe e determina a educação como direito de todos, o que pressupõe diferentes modalidades de ensino para atender às especificidades das demandas sociais, assim como a configura como dever do Estado e da família, respectivamente, a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Esse dever do Estado para com a educação ocorre, conforme Artigo 208, mediante a garantia do: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva universalização do ensino médio; III- atendimento

educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV- atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (¹²alterado); V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL. 1988).

Retomando o Artigo 205, nele são estabelecidos como fins da educação: o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, na perspectiva de situá-la no âmbito do processo social. Este destaque é concedido à finalidade da educação como preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, visto que o direito ao trabalho situa-se numa área de dupla confluência de direitos subjetivos: o da educação propriamente dito, e o do trabalho não alienante, enquanto princípio educativo e instrumento/meio de cidadania ativa e de inclusão no campo sócio-econômico e técnico-científico. Resgarde aqui o valor das diferentes possibilidades e modalidades de trabalho e de alterações advindas no campo ocupacional tanto em decorrência do desenvolvimento técnico-científico e produtivo-cultural.

A Constituição Federal de 1988, nos termos do Artigo 206, determina que o ensino deverá ser ministrado com fundamento nos princípios da: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II –liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade (BRASIL. 1988).

É interessante destacar que no contexto de redemocratização, de forma inédita, uma Constituição brasileira lança os princípios da democratização da gestão do ensino, consagrando que a gestão, especificamente do ensino público deva ser por força da lei, a democrática. Todavia, ainda que se constituía um avanço expressar a preocupação quanto à gestão educacional na texto constitucional é porém restrito o princípio da gestão democrática, determinado somente para a *res-pública*, ou seja, da coisa pública. Nesse sentido, isenta-se a

¹² Nota de referência Lei Federal altera o oferecimento da educação infantil de 0 para 5 anos

iniciativa privada da obrigatoriedade de seu cumprimento. Este fato é contraditório uma vez que o Estado brasileiro, na condição de Estado Democrático de Direito, pressupõe que os princípios da democracia sejam incorporados ao processo social quanto o mais seja no campo educacional.

A colocação do prefixo *re*, na expressão *democratização* no campo sócio-político sinaliza, segundo análise de alguns pesquisadores, a existência no histórico brasileiro de um breve período de democratização anterior ao golpe militar. Entretanto, isto não é tão evidente nas práticas de democratização da gestão escolar ainda que neste breve período de democratização sociopolítica. Talvez possam ser identificadas iniciativas isoladas de grupos de intelectuais e educadores, dentre esses os Pioneiros da Educação Nova (seguidas à frente por alguns de seus membros), que levantavam a bandeira da democratização no campo educacional e conseqüentemente também na esfera da gestão educacional. Ainda assim, não se configura como a tentativa deliberada e legal de institucionalização da democratização do campo educacional, razão pela qual, são utilizadas para fins deste texto a expressão: *re-democratização no campo sócio-político* e *democratização no campo educacional*.

Quanto ao princípio da garantia do padrão de qualidade, cabe discutir o sentido conferido pelo legislador ao conceito de qualidade. O que se entende por qualidade no campo da filosofia do direito público? Retomando as discussões acerca do Estado brasileiro no âmbito do direito público, temos então consagrado o princípio da *garantia de um padrão de qualidade*, o que difere literal e juridicamente de *garantia de qualidade*. Assim, há que se especificar, primeiramente, que padrão de qualidade, ou melhor, qual a significação adotada para o termo qualidade. Na filosofia do direito, em essência, qualidade pode ser entendida como “aquilo que se pode predicar de alguma coisa; ou ainda, o aspecto sensível da percepção- o valor” (CUNHA, 2007, p.229). Por padrão entende-se o signo primário de medida ou referência. Disto depreende-se que o padrão de qualidade significa a medida ou referência de valor que se pode predicar a alguma coisa. Em essência a educação é valiosa, contudo, o legislador *parametriza* a garantia da qualidade da educação a um padrão, a uma medida de referência. A garantia deste padrão é pois, princípio constitucional reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996.

O texto constitucional nos artigos referentes à educação referencia os processos e práticas avaliativas de organização da educação em âmbito nacional, pelas funções redistributiva, supletiva e normativa da União. O artigo 209 concebe o ensino como livre à iniciativa privada, desde que atendido o cumprimento das normas gerais da educação nacional e condicionados à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

É importante enfatizar que na Constituição Federal de 1988 a avaliação é concebida e vinculada à questão da qualidade, ou melhor, é entendida como um instrumento de verificação/aferição do princípio de garantia do padrão de qualidade do ensino, motivo que leva a avaliação educacional (e institucional) a ganhar centralidade na LDB 9394/96 e no Plano Nacional de Educação e a se constituir como eixo estruturante das políticas educacionais no contexto da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

Nessa perspectiva, o Artigo 214 da Constituição Federal estabelece como obrigatoriedade a criação do Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, a ser implementado mediante lei específica para este fim, tendo por objetivos a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade de ensino; a formação para o trabalho; a promoção humanística, científica e tecnológica do país e visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público. Embora seja objetivo constitucional a promoção humanística, científica e tecnológica, não há determinação categórica do dever do Estado quanto à destinação de recursos públicos para sustentar tais ações, especialmente no que concerne ao desenvolvimento científico-tecnológico. Considerando como objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país, faz-se necessária a análise do conceito de avaliação na lei que o institui.

3.2 A avaliação e a gestão democrática na LDB 9394/96: determinações legais

A publicação da LDB 9394/96, em 23/12/1996, reconfigura o cenário educacional brasileiro determinando profundas mudanças na sistemática de organização e funcionamento da educação nacional, e especialmente da educação profissional/tecnológica.

Assim, a avaliação nas suas diferentes concepções e modalidades se constitui como eixo norteador das políticas educacionais, tornando-se muito destacada a avaliação institucional de estabelecimentos de ensino públicos nos seus diferentes níveis e modalidades. Surge a partir de então a obrigatoriedade aos respectivos Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino de elaborar e implementar programas e ou projetos de avaliação institucional de suas Unidades Escolares.

Ao considerar o cenário de inúmeras críticas dedicadas ao conteúdo e à forma de elaboração da LDB 9394/96, em especial do seu caráter *minimalista* e *flexível*, por outra perspectiva é também necessário destacar os avanços e inovações que ela contempla.

A educação nacional é então disposta nos termos desta LDB em dois níveis: I) educação básica, constituída por: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II) educação superior (BRASIL. 1996a). Em termos de modalidades de educação a LDB contempla a Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; a Educação à Distância; a Educação Indígena e a própria Educação Profissional. A educação profissional, especificamente, figura como uma modalidade de educação que contempla, por sua vez, os seguintes níveis: básico, técnico, tecnológico e de pós-graduação. A ela, a atual LDB dedica o Capítulo III (Da Educação Profissional), Título V, Artigos 39 a 42. Para fins desta pesquisa, a análise da educação profissional nos termos da LDB e legislação complementar seguida da análise sobre avaliação consta no Capítulo IV a ser abordado na seqüência em virtude de sua relevância.

A LDB 9394/96 contempla, no seu Artigo 1º, um amplo conceito de educação-formação, que abarca o processo formativo nos diversos segmentos da vida humana: a família, o trabalho, os movimentos e organizações sociais e a própria sociedade civil. Reafirma os princípios e preceitos constitucionais especificados nos Artigos 206, 208, 209, 210 a 214 da Constituição Federal de 1988, especialmente no que concerne aos princípios do ensino consagrados no Artigo 206. No seu Art. 3º são especificados os princípios à luz dos quais deverá ser ministrada a educação nacional:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL.1996a).

Note-se que são acrescentados novos princípios dentre os já estabelecidos na Constituição Federal de 1988, a saber: a valorização da experiência extra-escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Nos termos do Artigo 39 da LDB 9394/96, a Educação Profissional integrada às diferentes formas da educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente

desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Desta forma, tem-se evidenciada a relevância da educação profissional cuja finalidade é o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, ou seja, para o mundo do trabalho.

É pertinente no âmbito deste estudo salientar as diferenças conceituais entre os termos mercado do trabalho e mundo do trabalho. Considera-se ainda que a categoria mercado de trabalho situa-se no cambiante e mutável contexto econômico-produtivo caracterizado por ciclos.

Entretanto, a formação para o mundo do trabalho e ou para a vida produtiva é de conceituação bem mais ampla, pois, o mundo do trabalho pode contemplar diferentes momentos históricos, diversos ciclos econômicos, mutações do próprio mercado de trabalho, da mesma forma que contempla a extinção de categorias profissionais enquanto que vê emergir novas ocupações profissionais.

A vida produtiva contempla ainda diferentes modalidades e possibilidades de trabalho e diferentes formas de emprego no sentido de vínculos contratuais de trabalho.

Assim, há que pensar a educação profissional na perspectiva de formação omnilateral no contexto do mundo do trabalho, considerando o trabalho como princípio educativo na perspectiva sócio-histórica, visto que a formação/educação para o trabalho também não pode ser meramente concebida como sinônimo de instrumentalização imediatista para o mercado de trabalho, pois isto seria reduzi-la a uma dimensão instrumentalista, mesmo porque há diferentes níveis e modalidades de educação profissional que oferecem um leque de possibilidades e que demanda reflexão e a definição primeira dos objetivos a que se quer atingir mediante a educação profissional. Tal fato implica pensar a educação profissional na ótica das políticas públicas de médio e longo prazo de modo a não submetê-la exclusivamente às demandas circunscritas e imediatistas do mercado de trabalho, visto que é preciso pensar na dinâmica social da categoria trabalho e do desenvolvimento sustentável, com vistas à evolução técnico-científica lastreada socialmente.

Cabe ainda mencionar que a educação profissional não pode mais se subordinar à lógica das críticas pouco fundamentadas que a veiculam como “menos educação”. Educação profissional é educação, e o ensino técnico é modalidade de educação escolar. Não se pode perpetuar a histórica ótica cultural depreciativa de ensino de ‘menor valor’, de menor ‘padrão de qualidade’ ou de ensino técnico como estratégia e instrumento de contenção de demandas advindas das classes populares e dos inválidos desprovidos da fortuna. Pelo contrário, é um ensino de relevante papel social ainda que ante as mutabilidades do cenário econômico-produtivo e especialmente no contexto sócio-político brasileiro.

Seguindo as determinações constitucionais, a LDB 9394/96 explicita que o dever do Estado para com a educação pública será efetivado nos termos do inciso IX do Artigo 4º. Entretanto, a que se refere tal inciso, que termos são estes? Este inciso determina dentre outras questões, a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino. Vale destacar que se acrescenta à expressão *padrão* o termo *mínimo*, o que denota uma outra perspectiva de sentido: na LDB 9394/96 a garantia é de padrões mínimos de qualidade. Mais especificamente a LDB define a qualidade como sendo a variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pode-se observar a re-significação do conceito de qualidade, ou seja, a qualidade deve ser obtida pela *gerência dos mínimos*. Cabe então, a indagação: qual a concepção ou a visão que o legislador faz deste mínimo por aluno? Este mínimo por aluno também fica circunscrito à normatização, na forma da lei dos respectivos sistemas de ensino e às condições e peculiaridades de cada sistema.

Não há, pois, uma explicitação do entendimento de qual seja esta variedade e quantidade mínimas por aluno e a relação aluno e insumos não é especificada no âmbito da legislação federal. De outra forma, fato tão polêmico acaba não sendo esclarecido também no que concerne à legislação dos sistemas de ensino, especificamente do ensino paulista (profissional).

Nesse sentido, a não explicitação no texto legal de conceitos essenciais para uma interpretação clara e unitária revela a perspectiva estratégica e intencional de regulamentação *minimalista*¹³ da LDB 9394/96, a demandar posterior, especificação por intermédio de outros instrumentos normativos, tais como decretos, resoluções, medidas provisórias, ou até mesmo por novas leis disciplinadoras das temáticas em questão.

Vale esclarecer que a competência para a expedição de decretos é do poder executivo. Já a expedição de resoluções compete aos órgãos colegiados/deliberativos (como por exemplo o Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais de Educação e Conselhos Municipais da Educação), ora também vinculados direta ou indiretamente à administração dos órgãos do poder executivo.

No que concerne ao princípio da gestão democrática do ensino público determinado conforme Inciso VII deste Artigo há uma circunscrição ao seu campo de observância e implementação, porque, a LDB determina que a gestão democrática do ensino público, ocorra na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino. Melhor explicitando

¹³ Expressão usada por SAVIANI (1999) e MESQUITA (2002)

o texto da LDB incorpora a expressão na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, o que significa que a gestão democrática ficará ainda mais circunscrita nos diferentes sistemas de ensino, visto que será também regulamentada por leis emanadas desses sistemas de ensino e condicionada à diversidade de peculiaridades dos sistemas federal, estadual, municipal e de suas redes de ensino.

Todavia, cabe esclarecer que nos termos da LDB 9394/96, ter-se-á como princípios da gestão democrática para fins de observância legal em âmbito nacional: a participação dos profissionais da educação na elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola, e a participação da comunidade local e externa nos órgãos colegiados ou equivalentes.

Disto há que se esclarecer que a gestão democrática enquanto categoria em construção, enquanto processo deverá ser implementada nos termos desta LDB e em observância à respectiva legislação dos sistemas de ensino, fato que irá delinear diferentes contornos para a concepção e práticas da gestão democrática que, embora normatizada em linhas gerais, adquire desenhos e reconfigurações no âmbito dos diversificados sistemas de ensino e respectivas legislações.

Assim, a concepção de gestão democrática, no plano nacional, está pautada essencialmente na categoria participação dos profissionais da escola e da comunidade interna e externa tanto na elaboração e implementação da Proposta Pedagógica quanto nos Colegiados Escolares e ou Conselhos Escolares.

Disto depreendem-se inúmeros impasses, visto que apenas determina a participação como obrigatória não operacionaliza de fato mudanças de práxis pedagógico-organizacional do ensino e das escolas. Há que se considerar outras categorias interferentes e interdependentes que podem delimitar, restringir, dificultar ou até mesmo inviabilizar a efetiva implementação da democratização da gestão escolar: a questão dos diferentes graus de autonomia escolar nas suas diferentes dimensões financeira, administrativa/organizacional, legal; infraestrutural e cultural; a questão dos planos de cargos e carreiras dos profissionais da educação nos diferentes sistemas de ensino; a questão da qualidade e a questão das fontes e regras de financiamento no âmbito do direito público.

No que concerne à educação básica um aspecto a ser enfatizado refere-se às formas e instrumentos de consolidação e viabilização do conceito de gestão democrática consubstanciados e especificados nos Artigos 12 e 15.

Nos termos do Artigo 12 da atual LDB é determinado como incumbência dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e do sistema de ensino: I - elaborar

e executar sua proposta pedagógica; II - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL. 1996a).

Disto depreende-se que a LDB consagra o dever de os estabelecimentos de ensino, no âmbito da educação básica, elaborarem sua Proposta Pedagógica. Nessa perspectiva, depreende-se, no entanto, que para a elaboração e efetivação desta Proposta Pedagógica é imprescindível a participação, ou seja, há necessidade de voz plural que represente os diversos sujeitos sociais protagonizantes do cotidiano escolar e que constituem a comunidade escolar interna, tais como: docentes, discentes, técnico-administrativos, representantes da APM, pais de alunos etc bem como a interlocução com os representantes da comunidade externa.

Vale destacar que a LDB 9394/96, seguindo a sua ótica de regulamentação mínima e de flexibilização, omite o termo político da expressão ‘projeto político-pedagógico’, de uso corrente na literatura crítico-educacional e vincula as expressões : proposta pedagógica (conforme Artigo 12) e ou projeto pedagógico. Uma das hipóteses para tal questão pode ser a tentativa de diluir ou descaracterizar a dimensão política, ou de esvaziar o caráter político intrínseco ao ato educativo, visto que não há educação neutra, pois segundo Freire, a educação se sustenta pelos princípios da politicidade e dialogicidade .

Ainda cabe ressaltar os diferentes autores/pesquisadores que abordam a questão do projeto pedagógico na perspectiva de “Projeto Político-pedagógico”, tais como: Freire; Severino; Saviani; Vasconcelos; Vale; Padilha; Paro; Veiga; Oliveira; Bahia; Souza entre tantos outros.

Considera-se a necessidade de se veicular a expressão Projeto Político-Pedagógico, uma vez que a elaboração e implementação de um projeto pedagógico é também intrinsecamente político, visto que não há educação neutra.

Esta expressão também pressupõe uma tomada de decisão e de posicionamento e delineamento de um marco referencial teórico-metodológico de ação educativa. (SILVA, 2002). Por esta razão, no âmbito desta pesquisa utilizar-se-á a expressão Projeto Político-Pedagógico.

A relevância e o importante papel sócio-educativo e organizacional do Projeto Político-Pedagógico assume especial visibilidade no âmbito da educação profissional, e prioritariamente no ensino técnico, uma vez que, conforme pesquisa realizada por Silva (2002), a dinâmica organizacional do ensino técnico e das escolas técnicas em confluência com as diferentes demandas sociais (tanto da comunidade interna quanto da comunidade externa) denotam necessidades de reflexões e reestruturações contínuas do Projeto Político-

Pedagógico das Escolas Técnicas, com fortes implicações no processo de avaliação institucional.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico adquire uma multidimensionalidade, pois configura-se como instrumento de construção de identidade institucional e pedagógica da coletividade, que pressupõe a definição de uma determinada concepção de educação, de homem-mundo e de trabalho, assim como de co-responsabilização pela práxis sócio-educativa.(Silva, 2002). Assim, o Projeto Político-Pedagógico, denominado na legislação de Proposta Pedagógica configura-se na legislação como uma instrumento/canal de viabilização da Gestão Democrática que requer a participação da comunidade escolar e local/externa.

Como já dito, é determinado no inciso VI do Artigo 12 da LDB que os estabelecimentos de ensino devem articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Ou seja, a partir da LDB a integração da escola às famílias torna-se impositivo legal (BRASI. 1996a).

Não obstante, há muitos fatores/elementos que interferem direta ou indiretamente na questão da avaliação institucional e da elaboração e implementação do projeto político-pedagógico no dito contexto da *gestão democrática*.

Dentre eles vale citar o modelo pedagógico de competência, que implica repensar as formas de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico enquanto canal de participação dos sujeitos sociais da comunidade escolar e extra-escolar e instrumento imprescindível ao processo de construção da gestão democrática, que busca construção da identidade institucional e da autonomia escolar. Implica também refletir sobre o trabalho coletivo entre sujeitos escolares, comunidade local e a interação escola-comunidade-setor produtivo (SILVA, 2002).

Entretanto, há que se considerar toda a complexidade de interferências e de fatores que podem obstaculizar estas formas de integração.

Por efeito, constata-se que a caracterização e adjetivação da gestão como “democrática” constitui-se num processo a ser delineado cotidianamente mediante práticas de democratização, de participação e co-responsabilização.

Nos termos do Artigo 14 da LDB 9394/96 os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Portanto, a gestão democrática, aqui concebida como processo, como construção da práxis cotidiana, encontra-se delimitada em linhas gerais na LDB 9394/96, cabendo esclarecer que os sistemas de ensino, nos termos do Artigo 15, deverão assegurar às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Isto porque conforme explicita Silva (2002), não há construção de identidade institucional legítima sem a presença de efetivos graus de autonomia escolar.

Assim, ao se almejar discutir a questão da avaliação institucional é preciso atentar para a complexidade da gestão democrática, entendida como processo e construção cotidiana da práxis sociopolítica e pedagógica que pressupõe o surgimento de uma nova cultura organizacional. Nos termos da LDB esta gestão democrática só pode ser viabilizada mediante a efetiva participação dos profissionais da educação e de representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração-implementação do projeto pedagógico e na interlocução e participação da comunidade escolar e local no conselho escolar ou em órgãos equivalentes.

Todavia, é também pertinente salientar que tão somente a participação dos sujeitos escolares não opera de fato a democratização da gestão educacional e nem das práticas pedagógicas. É também fundamental que se considere a questão da autonomia escolar em suas múltiplas dimensões pedagógica, organizacional, legal, financeira etc, pois isto implica e demanda um novo aprendizado que comporta também as formas de relacionamento e subordinação de cada escola à sua rede e às normas do respectivo sistema de ensino. Em outras palavras, cabe ainda indagar, refletir e analisar as formas de elaboração e implementação das políticas educacionais, as formas de avaliação das instituições escolares, o próprio conceito e práticas de participação: se emancipatória e ou regulatória e controlada para fins específicos e almejando referendar as proposições no nível mega dos sistemas de ensino. Isto porque, no âmbito interno, as Escolas Técnicas Estaduais em questão sofrem inúmeras ingerências e impasses quanto à efetiva implementação da gestão democrática.

Portanto, discutir e analisar a avaliação institucional de Escolas Técnicas Estaduais Paulistas é uma temática de dupla complexidade, pois, permeia a questão do estudo da democratização não só da gestão escolar, como também das formas de elaboração e implementação das políticas educacionais da educação profissional, além disso, identificar a concepção e o papel da avaliação institucional nestas políticas.

No âmbito interno das instituições escolares, a gestão democrática apresenta elementos que mantêm interfaces com outras categorias : participação e co-responsabilização,

compromisso profissional e ético, espaço efetivo, cultura da não participação, cultura do corporativismo e cultura do patrimonialismo (conforme Faoro), que pressupõem as relações de poder e de interesses conflituosos e a pluralidade de concepções. No âmbito da relação escola e sistema de ensino há que atentar para a fragilidade, inconsistência e incoerência entre discurso e prática efetivas ¹⁴; o aprendizado e formação continuada e as interfaces com a dinâmica sócio-política; bem como as condições operante do sistema de ensino.

Por outro lado, a LDB 9394/96, nos termos do inciso IX do Artigo 3º, ao determinar a garantia de padrão de qualidade, já traz implícita a necessidade de criação e implantação de sistemas de avaliação de rendimento e institucional de forma a avaliar as práticas pedagógico-organizacionais das instituições escolares e a própria política educacional.

Na esfera da educação básica, o Artigo 24 – Inciso V enfatiza a dimensão qualitativa da avaliação e determina que a verificação do rendimento escolar terá dentre os critérios a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos .

Na educação infantil a avaliação não se realiza com objetivo de promoção, mas como acompanhamento e registro de desenvolvimento infantil. No âmbito do ensino fundamental é facultado, conforme Artigo 32 da LDB, aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Para os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série também é facultada a adoção do regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

No ensino médio, conforme Inciso III e Artigo 36, determina-se a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

No título IV, referente à Organização da Educação Nacional, conforme Incisos VI e VIII do Artigo 9º, fica determinada a competência da União para assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino; e, nos termos do inciso VIII para assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

Já no título das Disposições Transitórias, conforme Artigo 87 da LDB 9394/96, é instituída a Década da Educação e determinada a incumbência da União para

¹⁴ Princípio latino diz que “a fala comove, mas os exemplos arrastam”.

elaborar o Plano Nacional da Educação, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conforme inciso IV desse Artigo, determina-se que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União devem integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

A avaliação adquire visibilidade no contexto da reforma da educação profissional, especialmente no nível técnico, em virtude da adoção do modelo pedagógico de competências, o que requer o uso de metodologias diferenciadas do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, emergindo a questão da avaliação de competência, visto que nos termos da LDB 9394/96 o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação de competência, de reconhecimento e certificação para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos.

Nos textos legais a categoria avaliação (nas suas diferentes modalidades) é concebida como correlato direto da categoria qualidade de ensino, na perspectiva de centralização de controle estatal ante as ações educativas e institucionais nos âmbitos das políticas ditas de descentralização e modernização da gestão pública.

Por efeito, tem-se como inédito o preceito legal que releva a importância da avaliação institucional a demandar estudos, reflexões, diretrizes operacionais, desenvolvimento de projetos e programas e políticas de avaliação institucional, bem ainda a requerer prioritariamente, reflexões e diálogos quanto à definição conceitual do que seja ou do que se quer conceber por Avaliação Institucional, assim como a análise e definição de seus critérios e indicadores.

3.3 Avaliação no Plano Nacional de Educação

No âmbito do Plano Nacional de Educação, com duração para doze anos, instituído pela Lei Federal nº 10.172/01, a avaliação é componente central. A LDB 9394/96, determinou conforme Arts 9º e 87º, a competência da União para elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, e instituiu a Década da Educação, ambos observando-se as proposições da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Nesse sentido, cabe explicitar o significado do termo em colaboração o que difere do termo com colaboração. O termo em colaboração circunscreve o espaço de atuação

dos demais entes federativos tendo a União a competência e o referendo final. Distancia-se do termo com colaboração, o que em essência pressupõe uma maior participação desses entes federativos na construção dos pressupostos e dos referenciais teórico-metodológicos do Plano.

São contemplados como objetivos do Plano Nacional de Educação: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência na educação pública, e por fim, a democratização da gestão do ensino público (BRASIL. 2001a).

No espírito da lei a democratização far-se-á mediante efetivação do princípio de participação dos representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar (discentes, docentes, equipe de gestão, técnico-administrativos, pais) e comunidade externa (que comporta diferentes sujeitos sociais) no processo de elaboração e implementação da Proposta Pedagógica da escola e nos conselhos escolares (conselho de escola) e equivalentes. Atenta-se, conforme já mencionado, para a circunscrição da gestão democrática somente na esfera pública e nos termos das normas dos respectivos sistemas de ensino.

Outro destaque no Plano Nacional é a ênfase na melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis. Contudo, observa-se a parametrização e relativização do significado da categoria qualidade, fundamentada na atual LDB 9394/96, nos termos do Artigo 3º, inciso IX. A expressão padrão de qualidade é circunscrita, pois o dever do Estado com a educação pública, conforme dispõe Artigo 4º - Inciso IX, está restrito à garantia de padrões mínimos de qualidade, concebidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O Plano Nacional define, considerando a ¹⁵escassez/limitação de recursos financeiros e observando as determinações constitucionais, como prioridades: a) a garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a crianças de 7 a 14 anos; b) garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, balizada na alfabetização de jovens e adultos; c) ¹⁶ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; d) valorização dos profissionais da educação; e) desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis de ensino, inclusive na educação profissional (BRASIL. 2001a).

¹⁵ Aliás, a escassez é a lei básica que rege a economia e configura relevos aos desenhos das políticas educacionais.

¹⁶ Conforme o PNE, entende-se por ampliação do atendimento “ maior acesso, a garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades da sociedade[...], além das demandas do mercado de trabalho” (BRASIL. p.50, 2001).

Compete aos Estados, Distrito Federal e Municípios elaborar seus respectivos Planos Decenais da Educação, em observância às determinações do Plano Nacional. A União, em articulação com os demais entes federativos e a sociedade civil, deve realizar avaliações periódicas do seu processo de implementação. Conforme seu Artigo 4º compete à União instituir um Sistema Nacional de Avaliação e estabelecer os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas.

À luz do texto legal o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação constitui instrumento imprescindível para a gestão do sistema educacional (mesmo que, contraditoriamente, a Constituição Federal e a LDB 9394/96 não tenham definido/e nem consubstanciado a expressão sistema nacional de educação).

Assim, constata-se que nos textos legais tanto da LDB 9394/96 quanto no do Plano Nacional da Educação, a avaliação constitui-se no discurso legal como o correlato imediato e sustentáculo da qualidade da educação nacional, ainda que considerando a ressignificação do conceito de qualidade, bem como resguardada a intrínseca vinculação e mediação entre ambas.

No Plano Nacional de Educação a avaliação assume o papel e o caráter de baluarte da qualidade, na perspectiva de uma racionalização/concepção fetichizada do papel da avaliação. A LDB 9394/96 minimalista, expressão usada por Saviani (1999a), institui novas dimensões de análises do conceito de qualidade e do papel da avaliação educacional em suas diferentes formas, funções e fins, uma vez que a avaliação como componente intrínseco de todo e qualquer processo de planejamento, quer seja nos campos social, econômico-financeiro ou empresarial, é essencial no campo educacional, condição *sine qua non* do processo educativo. Não obstante, ainda afigura como um desafio conceituar a avaliação dada a sua multidimensionalidade de conceitos, natureza e fins.

3.4 Avaliação na legislação complementar da educação profissional: breves apontamentos

O Decreto Federal 2208/97 (17/4/1997) ora revogado, regulamentava o § 2º do art. 36 e os Artigos 39 a 42 da atual LDB, especificando a sistemática de funcionamento da educação profissional, nos seus diversos níveis. Determinava no seu Artigo 5º que o ensino técnico tivesse organização curricular própria e independente do ensino médio (BRASIL. 1997).

O Ensino Técnico devia, nos termos desse Decreto, ser oferecido apenas de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio, excluindo-se a autorização legal para oferecimento de currículo integrado, o que será tratado no capítulo seguinte deste estudo. No presente tópico, registra-se apenas o que se refere à avaliação. Mesmo que tenha sido revogado o Decreto 2208/97, é interessante verificar se nele havia proposições diretas ou indiretas sobre avaliação.

Nos termos do seu Artigo 6^a determinava-se que a formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico deveria obedecer : a) às diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional; b) aos órgãos normativos do respectivo sistema de ensino que iriam complementar as diretrizes definidas nacionais, de forma a estabelecer seus currículos básicos, constantes de disciplinas, cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional.

O currículo básico não poderia ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, escolhessem disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

Este Decreto Federal 2208/97 mencionava a questão das habilidades e competências na educação profissional vinculadas à certificação profissional, o que remete à temática da avaliação de competências.

Nos termos do seu Artigo 8^o determinava-se que os currículos do ensino técnico seriam estruturados em disciplinas, que poderiam ser agrupadas sob a forma de módulos. Por sua vez, o Parágrafo 4^o desse mesmo Artigo determinava que o estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional deveria expedir o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresentasse o certificado de conclusão do ensino médio.

Neste aspecto, ainda que de forma não direta, pode-se observar a importante atuação do estabelecimento de ensino no tocante à avaliação de competências e respectivas certificação e diplomação profissional; sendo a diplomação esta última vinculada também à conclusão do ensino médio e respectivamente da habilitação profissional. Uma vez que o ensino técnico, nos termos do Decreto 2208/97, tinha organização curricular independente do ensino médio com matrículas distintas para ambos, isto demandava por parte dos estabelecimentos de ensino uma reestruturação organizacional nos expedientes da Secretaria

Escolar de forma a acompanhar a evolução acadêmica dos alunos matriculados nos cursos técnicos a fim de concomitantemente verificar a conclusão do ensino médio. Ainda que fosse incumbência do aluno a apresentação do certificado de conclusão do ensino médio para fins de diplomação no ensino técnico em última instância ficaria sob a responsabilidade do estabelecimento de ensino zelar pela rigorosa verificação de documentação escolar evitando-se a expedição irregular de diplomas para egressos do ensino técnico sem a devida comprovação de conclusão do ensino médio. Para aqueles que apenas concluíssem o ensino técnico seria concedido os certificados de qualificação profissional.

Isto posto, observa-se que o foco da avaliação, anteriormente era centrado no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno mediado em última instância pela imprescindível atuação dos Conselhos de Classe.

A partir das disposições da LDB 9394/96 seguida da legislação complementar (Decreto Federal 2208/97, do Parecer CNE/CEB 16/99 e da Resolução CNE/CEB nº 4/99), a avaliação de rendimento na educação profissional é focada no domínio de competência e habilidades. Exige-se dos estabelecimentos de ensino repensar as práticas pedagógico-organizacionais no tocante à atuação dos Conselhos de Classe (ou de Séries/Módulos ou Ciclos) e das formas de acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos, inclusive para fins de registro acadêmico.

A Resolução CNE/CEB nº 4 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico. No espírito desta Resolução entende-se por diretrizes o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

No Artigo 4º dessa Resolução são estabelecidos como princípios norteadores do ensino técnico os enunciados no artigo 3.º da LDB comuns ao ensino técnico e ensino médio: 1ª) independência e articulação com o ensino médio; 2ª) respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; 3ª) flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL. 1999b). Além dos referidos princípios a Resolução CNE/CEB 4/99, acrescenta aos anteriores quatro novos princípios específicos da educação profissional: I) desenvolvimento de competências para a laborabilidade; II) identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; III) atualização permanente dos cursos e currículos; IV) autonomia da escola em seu projeto pedagógico, totalizando oito princípios que norteiam a educação profissional e determinando que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência

e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Nos termos do Artigo 11º dessa mesma Resolução é facultado o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional. Nisto a avaliação é posta como meio indispensável, especialmente para aproveitamento de experiências anteriores adquiridas no trabalho ou por outros meios informais; em cursos de educação profissional de nível básico.

Compete às escolas expedir e registrar, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico, para fins de validade nacional, desde que seus planos de curso estejam inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico.

Deve-se esclarecer que por força do Artigo 13 dessa mesma Resolução compete ao Ministério da Educação a criação e organização do cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico para registro e divulgação em âmbito nacional.

A partir de então, todos os diplomas devem explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, mencionando a área à qual a mesma se vincula; assim como os certificados de qualificação e de especialização profissional devem explicitar o título da ocupação certificada. Os históricos escolares devem explicitar as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso.

Fato importante a partir da publicação desta Resolução, nos termos do seu Artigo 15º, é incumbência determinada ao Ministério da Educação, para promover, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, o processo nacional de avaliação da educação profissional de nível técnico, garantida a divulgação dos resultados.

De acordo com seu artigo 16º da Resolução CNE/CEB 1/05, o Ministério da Educação conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

Em 23 de julho de 2004 expede-se o Decreto Federal nº 5.154 (publicado no D.O.U. de 26.7.2004) que revoga o Decreto Federal 2208/97 e regulamenta o Parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da LDB 9.394/96 .

Este Decreto não dispõe sobre a avaliação, especificamente, mas revogando o Decreto anterior determina alterações nas formas de organização e oferecimento da educação profissional.

Com relação à educação profissional técnica de nível médio (ensino técnico), determina o Artigo 6º do Decreto Federal, em vigor, nº 5154/04, que os cursos e programas quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. Deve-se acrescentar que essas etapas deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Esclarece-se que a avaliação de competência na educação profissional permanece vigente mesmo com a revogação e alteração da legislação complementar (revogado o Decreto Federal 2208/97). Por isso as reflexões e pesquisas mais dedicadas às metodologias de avaliação na educação profissional tornam-se no contexto da educação profissional algo imprescindível, visto que ela condiciona os fluxos de saída e de certificação profissional.

Na trajetória normativa ocorre sequencialmente a publicação da Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, expedida pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio em observância às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Esta Resolução dispõe no seu Artigo 3º sobre a alteração da nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional, a saber: I. “Educação Profissional de nível básico” passa a denominar-se “formação inicial e continuada de trabalhadores”; II. “Educação Profissional de nível técnico” passa a denominar-se “Educação Profissional Técnica de nível médio”; II. “Educação Profissional de nível tecnológico” passa a denominar-se “Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação”. (BRASIL. 2005).

A presente Resolução não versa sobre a avaliação, visto que especifica apenas a nova nomenclatura e as formas de oferecimento da educação profissional adequadas às determinações do Decreto Federal 5.154/04, mantendo-se válidas as orientações do Parecer CNE/CEB 16/99 e as disposições contidas na Resolução nº CNE/CEB 4/99, a ser abordada mais detidamente no capítulo seguinte.

4 AS POLÍTICAS DE REFORMA DO ENSINO TÉCNICO PÓS-LDB 9.394/96: implicações da avaliação no contexto da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado

A consideração de que a educação pública se insere na esfera das políticas públicas sociais e da gestão da res-pública torna necessário rememorar alguns aspectos importantes quanto às especificidades e caracterização do Estado Brasileiro fundamentadas no campo do Direito Público. Isto ocorre porque, ao se tratar da gestão democrática do ensino público, conseqüentemente há que se considerar os princípios da administração pública, ancorados no direito administrativo e especificamente no direito público; muito embora nem sempre seja dispensada a devida atenção a essa relação. Por sua vez, a questão da avaliação institucional na esfera pública perpassa os princípios norteadores da organização democrática.

No Brasil, as pesquisas e publicações científicas no direito público são muito importantes, levando-se em conta a relevância e complexidade desta temática e suas confluências e implicações no campo sócio-educativo.

Faz-se breve referência neste texto às publicações de Carlos Ari Sundfeld, sistematizador de estudos empreendidos nesta área e fundador da Sociedade Brasileira de Direito Público, cujas ações buscam incentivar estudos e pesquisas interdisciplinares no direito público e administrativo.

Para Sundfeld (2005, p.23) o Estado-poder é pessoa jurídica; existem, “portanto, normas jurídicas para reger a relação das pessoas com o Estado e com as demais pessoas”.

Grosso modo, pode-se dizer que as relações entre Estado-poder e Estado-sociedade levam as classificações em: direito público e direito privado.

O direito privado refere-se ao conjunto das normas jurídicas que regem as relações e interações dos indivíduos entre si, no interior do Estado-sociedade.

O direito público é constituído pelo conjunto das normas que regem as relações entre Estado (o próprio Estado-poder) e os indivíduos. Para Sundfeld (2005, p.23) o “Direito Público é um ramo do Direito composto de normas jurídicas tratando: a) das relações do Estado com indivíduos; b) da organização do próprio Estado, através da divisão de competências entre os vários agentes e órgãos; c) das relações entre Estados”.

Conceber o Estado como de Direito significa dizer que este Estado (Constitucional) deve se submeter às normas jurídicas, ou seja, significa dizer que há controle e regulação do Estado-sociedade para o poder político por ele exercido.

Não obstante, todas as funções deste Estado devem ser exercidas na forma do Direito. O Estado de Direito é definido por esse autor como “aquele criado e regulado por uma Constituição (isto é, por norma jurídica superior às demais), onde o exercício do poder político seja dividido entre órgãos independentes e harmônicos, que controlem uns aos outros, de modo que a lei produzida por um deles tenha de ser necessariamente observada pelos demais e que os cidadãos, sendo titulares de direitos, possam opô-los ao próprio Estado.” (SUNDFELD, 2005, p.36)

Desta forma, pode-se inferir que os elementos característicos do Estado de Direito são: a superioridade da lei e a supremacia da Constituição; a garantia dos direitos individuais e a separação dos poderes. A sujeição a tais elementos evidencia que esse Estado é então pessoa jurídica regulamentada e submetida ao direito constitucional.

Assim, no contexto brasileiro, a Constituição configura e regulamenta o Estado de Direito, enquanto é também resultante das possibilidades deste próprio Estado.

Continuando o traçado evolutivo da categoria Estado, observa-se no caso brasileiro que este Estado, além de ser de Direito, é também Democrático, configurado como Estado de Direito Democrático. A Constituição Federal de 1988 especifica as características desse Estado, como: ser criado e regulado por uma Constituição; proceder à eleição periódica dos agentes públicos fundamentais que ora respondem pelo cumprimento de seus deveres; consideram-se os cidadãos como titulares de direitos, inclusive políticos, o que lhes possibilita oporem-se ao próprio Estado; a lei ser produzida pelo Legislativo e obrigatoriamente observada pelos demais Poderes; o poder político ser também exercido, tanto em parte diretamente pelo povo, quanto em parte, por órgãos estatais independentes e harmônicos controladores uns dos outros.

Nesses termos, conforme explicita Sundfeld (2005, p. 57) o Estado Democrático de Direito é “a soma e o entrelaçamento de: constitucionalismo, república, participação popular direta, separação dos poderes, legalidade, direitos (individuais, políticos e sociais), desenvolvimento e justiça social.”

Disto depreende-se que o Estado Brasileiro, então configurado como Estado Democrático de Direito é pessoa jurídica, portadora de direitos e deveres, que se subordina às disposições do próprio texto constitucional.

Neste prisma de análise, quaisquer discussões acerca das concepções de Estado e suas tipologias, demandam inflexões mais aprofundadas em torno do direito constitucional e público vigentes e circunscritos no âmbito de cada Estado.

Na perspectiva ampliada de Estado Social Democrático de Direito é consagrado o dever estatal de gerar desenvolvimento e justiça social, o que sinaliza que as atividades estatais são aquelas propriamente definidas por ordem jurídica constitucional (daí a relevância da Constituição para a sociedade). Em linhas gerais são contemplados dois grupos de atividades: as atividades instrumentais e as atividades-fim.

Dentre as atividades instrumentais cita-se a captação de recursos financeiros (regulamentada pelo direito tributário); a gestão de recursos financeiros pelo poder público (regida pelo direito financeiro), a escolha de agentes públicos mediante eleição no caso de agentes políticos (regida pelo direito eleitoral), e para a grande maioria dos agentes profissionais, mediante concurso, regida pelo direito administrativo; a obtenção dos bens indispensáveis ao suporte da atividade estatal.

As atividades-fim são classificadas em três grupos: as concernentes às normas de relacionamento com os outros Estados ou com entidades internacionais; as atividades de controle social e as atividades de gestão administrativa. As atividades de controle social, como o próprio nome especifica, visam a regular a vida em sociedade mediante o poder de coerção.

As atividades de gestão administrativa classificam-se em: prestação de serviços públicos; prestação de serviços sociais; emissão de moedas e administração cambial.

Nos termos do direito público, a educação é tida como prestação de serviço social. Entende-se por serviços sociais, “as atividades cuja realização gera utilidades ou comodidades que os particulares fruem direta e individualmente.[...] A prestação de serviços sociais (educação, saúde, assistência social aos deficientes) é dever *inafastável* do Estado, tendo os indivíduos o direito subjetivo de usufruí-los.(SUNDFELD, 2005, p.84).

Desta forma, temos as atividades de controle social, na perspectiva de o Estado controlar a vida em sociedade. Por outro lado, em sendo Estado Democrático e de Direito, configura-se também o controle em direção inversa, ou seja, da sociedade para com as atividades estatais.

4.1 A Reforma do Aparelho Administrativo do Estado: novas Formas de Gestão dos Serviços Públicos

É mister considerar a relevância do conceito de burocracia e suas implicações no aparelho administrativo do Estado, bem como as concepções e modalidades de gestão pública e as reconfigurações que tais conceitos assumem no contexto das políticas educacionais brasileiras.

Por isso faz-se necessário revisitar brevemente os aspectos da burocracia na concepção Max Weber. Para ele o Estado moderno capitalista e democrático surge dependente de um desenvolvimento incondicional da burocracia. O desenvolvimento da racionalidade burocrática identifica-se com as necessidades do capitalismo e da democracia. Isto porque, segundo Weber (1966, p.25), “ o Estado Moderno é absolutamente dependente de uma base burocrática”.

A burocracia, denominada pelo autor como um modelo organizacional de *tipo ideal*, pode ser entendida como a construção conceitual, isenta de intenções e prescrições, cujo objetivo é servir de modelo de referência e de medida da realidade.

Na condição de tipo ideal, a burocracia encontra legitimação no princípio da autoridade legal que se traduz na igualdade de tratamento perante a lei e no caráter universal e abstrato da sua aplicação e cujo princípio característico é a regularidade abstrata da execução da autoridade, o que denota a total recusa da concessão de favores e ou de privilégios, bem como a recusa ao tratamento individualizado de casos. Tal fato evidencia o distanciamento da concepção burocrática weberiana das práticas de patrimonialismo e de barganha.

Na teoria weberiana, a organização burocrática pode ser conceituada com base em seis características :1ª) existência de normas e regulamentos que fixam cada área de jurisdição (divisão do trabalho); 2ª) estruturação hierárquica da autoridade (de acordo com um “ sistema firmemente ordenado de mando e subordinação); 3ª) administração com base em documentos escritos devidamente preservados (arquivos); 4ª) princípio da especialização e do treinamento específico do cargo; 5ª) exigência ao funcionário de plena capacidade de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da delimitação rigorosa do tempo de permanência na repartição); 6ª) Desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais (recusa de privilégios individuais e da concessão de favores). (WEBER, 1966).

Na perspectiva weberiana o elemento primordial que justifica a divisão social do trabalho é a especialização das tarefas, e não propriamente a expropriação do trabalhador dos meios de produção tal como a concepção marxista. (GIDDENS, 1972).

Weber substituiu o conceito marxista de meios de produção pelos meios de administração. Conforme esclarece Giddens (1972, p.313) “se para Marx a análise das relações de produção é imprescindível, para Weber a análise dos meios de administração também o é”. (1972, p.313).

É necessário então considerar que podem ocorrer diferentes formas de implementação da burocracia, assim como, e de diferentes formas de interpretação deste conceito. Isso revela que “tendência de expropriação dos meios de administração’ é latente e penetrou diferentes organizações caracterizadas pela divisão especializada do trabalho em especial: na instituição escola, nos hospitais etc” (GIDDENS, 1972, p. 313).

Conforme análise de diversos autores a lógica burocrática se expande tomando conta das funções administrativas dos Estados e molda os sistemas de ensino.

O modelo burocrático de organização foi e ainda é amplamente utilizado no âmbito dos sistemas educativos e da escola, uma vez que a burocracia manifesta-se como modelo teórico-organizacional da administração pública e por inerência da administração dos sistemas de ensino/educativos. A própria racionalidade do Direito Público brasileiro pauta-se em alguns dos pressupostos da organização burocrática na perspectiva weberiana.

Nesse sentido cabe questionar sobre o conceito de burocracia veiculado na cultura política e administrativa brasileira. É preciso esclarecer que tipo de burocracia foi e ainda é implementado nos diferentes Sistemas de Ensino e nas próprias políticas educacionais, visto que buscando-se analisar a burocracia entendida como um modelo organizacional de tipo ideal, há que se contemplar a dinâmica existente entre os elementos interferentes e os condicionantes que a desenham.

No contexto brasileiro observam-se indícios que sinalizam uma mescla conceitual que busca conjugar práticas de patrimonialismo à burocracia, de forma a delinear novos contornos e até mesmo a re-significar esse conceito. Fato comum no Brasil é transgressão inclusive dos próprios fundamentos da burocracia, de forma a transformá-la numa *burocracia corrompida* a comportar inclusive a expropriação dos meios de administração e por vezes a transgressão dos princípios de legalidade, impessoalidade e dos próprios preceitos democráticos.

Constata-se, então, que nessa perspectiva a burocracia é modelo organizacional que pode servir a diferentes fins nos processos de elaboração e implementação de políticas

educacionais e da gestão pública, inclusive perpassa a relação público-privada e as novas formas de gestão dos serviços públicos.

Relembra-se que a educação no direito público configura-se como serviço social e dever *'inafastável'* do Estado, o que põe em cena os embates em torno dos modelos organizacionais e da gestão dos serviços públicos.

Nesta pesquisa o estudo de uma publicação intitulada “Novas Formas de gestão dos serviços públicos: a relação público-privada” expedida pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) da Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público¹⁷, versa sobre novas formas de gestão pública no Estado de São Paulo.

A partir da década de noventa, dentre as categorias mais polemizadas das novas formas de gestão dos serviços públicos figura a *parceria*. Este novo componente ou nova forma de *gestão* denominada *parceria* surge num contexto marcado por dois fatores: primeiro pela constituição de uma nova ordem econômica mundial que determina mudanças no modo de produção e na organização do trabalho, e no caso brasileiro, conforme FUNDAP (SÃO PAULO. FUNDAP, 1997, p.19), é decorrente também da “*disfuncionalidade* do padrão gerencial do setor público brasileiro.”

No que concerne à nova ordem econômica mundial são estabelecidas novas relações entre as Nações (Estados), em função dos papéis que cada uma delas passa a desempenhar.

Na ótica da FUNDAP (SÃO PAULO, 1997), o desenvolvimento tecnológico é o principal fator desencadeador das transformações no campo econômico; as tecnologias aplicadas ao setor produtivo acirram a competitividade entre mercados e as tecnologias da informação e comunicação agilizam, intensificam e criam novas formas de comunicação, bem como, propiciam transações econômico-financeiras, administrativo-comerciais acelerando os processos e reduzindo o tempo destinado às operações.

Os índices de produtividade são intensificados à luz da teoria empresarial da Qualidade Total. Na perspectiva da FUNDAP (1997) essa teoria resulta da perspectiva gerencial que valoriza a excelência, a prevenção, a satisfação do cliente, métodos e técnicas modernos. Entretanto, no contraponto seguindo essa ótica, a educação na acepção de direito subjetivo fica anulada, pois cliente é aquele que paga pela prestação de um bem ou serviço.

¹⁷SÃO PAULO (Estado). Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP). Novas Formas de gestão dos serviços públicos: a relação público-privada. Diretor do Projeto Laércio F.Betioli; Coordenadora Maria Cristina Costa Pinto Galvão, técnicos Álvaro da Silva[et al].São Paulo: FUNDAP, 1997.

Na perspectiva ainda do desenvolvimento da Qualidade Total implementada no campo empresarial como um mecanismo e instrumento diferenciado para dar suporte e alavancar a competitividade, surge então a *customização*, expressão derivada do inglês *customer* (consumidor), que designa a produção organizada para atender as demandas diferenciadas de cada um dos clientes ou de grupo de clientes, ou seja, os clientes e consumidores determinam as demandas da produção. Tal fator tem não só ampla repercussão no campo educacional com fortes tentativas de transposição linear desta teoria econômico-empresarial no âmbito da gestão escolar e pública, quanto nas formas de produção e de organização do trabalho escolar.

Assim visa-se no âmbito da organização do trabalho à flexibilização em substituição aos padrões tayloristas/fordistas de produção em escala, ao passo que demandam no âmbito educacional novas formas de gestão do ensino sinalizando reestruturação da formação acadêmico-profissional.

Nesse sentido, observa-se a tendência de substituição dos padrões de produção em larga escala para a constituição de pequenos núcleos produtores, denominados de células produtivas, como também pelas tendências de tercerização de serviços. Ao mesmo em tempo que se busca descentralizar a produção, mantém-se o controle e concentradas as forças dirigentes. (SÃO PAULO. FUNDAP, 1997).

No âmbito do Estado as reestruturações econômicas mundiais impõem, conforme argumenta o texto da FUNDAP (SÃO PAULO, 1997, p.21),

limites à capacidade e à autonomia do Estado para planejar e acordos transnacionais regulam os mercados internos. Nessas circunstâncias o Estado, ao mesmo tempo em que tem de se adequar às pressões externas da internacionalização das economias e dos mercados, tem de processar as demandas da sociedade.

Por outro lado, ainda na acepção da FUNDAP, surgem também novas formas de aglutinar interesses difusos que negam as formas tradicionais de representatividade, o que leva “ à crise de governabilidade, acentuada, ainda mais, pela incapacidade financeira e operacional dos governos para prover os serviços públicos.” (SÃO PAULO. FUNDAP, 1997, p.22). Assim, o estudo empreendido pela equipe de pesquisadores da FUNDAP busca sinalizar e justificar a existência de uma crise de governabilidade, bem como a incapacidade financeira dos governos em prover serviços públicos.

No entanto, é contraditória tal afirmação do ponto de vista conceitual, pois ainda no âmbito do direito público, é dever *inafastável* do Estado prover os serviços sociais,

dentre eles a educação. Neste sentido não se trata de discutir a incapacidade financeira dos governos, na condição de elementos/agentes transitórios que agem em nome do Estado, mas se trata de discutir as questões estatais, ou seja, referentes ao próprio Estado, e não somente aos governos.

Ainda na acepção da Fundação de Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) emerge então a disfuncionalidade gerencial do setor público brasileiro. No que concerne ao Estado brasileiro, “ emerge como fator determinante da crise de governabilidade o processo de cristalização de estruturas excessivamente regulamentadas do seu aparato público.” (FUNDAP, 1997, p.23).

Assim, o estudo da referida Fundação busca evidenciar que há uma excessiva regulamentação baseada no princípio da máxima tutela do Estado sobre a defesa do interesse público. Nesta ótica, a Administração Pública vem sofrendo *apropriações* por interesses particularistas e clientelistas, não havendo o controle social, via mecanismos públicos.

A pesquisa da FUNDAP critica as formas de organização da Administração Pública brasileira, que no seu parecer, foram fundamentadas no modelo burocrático, que tem início na Era Vargas e perpassa os governos de Juscelino e militares. Ainda na análise da FUNDAP (SÃO PAULO, 1997), o modelo burocrático da administração pública brasileira é um modelo vinculado ao Estado desenvolvimentista, tanto no âmbito do populismo como no do autoritarismo, cujo objetivo era a cooptação de grupos e o fortalecimento do corporativismo. Ainda à luz dos referenciais da FUNDAP contempla-se um quadro de falência gerencial do setor público que irá alavancar o surgimento de novos componentes e novas formas de gestão dos serviços públicos, dentre esses as *parcerias*.

No campo educacional, dentre os autores que pesquisam a problemática da educação encontram-se Jorge Adelino Costa e João Formosinho. Para João Formosinho citado por Costa (1998, p.35) num:

Estado Administrativo as políticas são formuladas administrativamente e implementadas burocraticamente. Nesta situação, a participação dos cidadãos na vida pública é impossível e mesmo a participação de muitas áreas da elite é desencorajada- a passividade é efetivamente perseguida.

Nesse sentido, é pertinente indagar a respeito da avaliação institucional consagrada nos preceitos legais, e de suas características e implicações, bem como do seu papel no contexto da burocracia re-significada na cultura da política brasileira e da sua mescla conceitual frente às práticas de patrimonialismo. Isto porque as justificativas de reformas

administrativas sinalizam críticas em torno do conceito de burocracia, embora deva ser definida claramente essa *burocracia*.

As implicações do conceito de parcerias são evidentes na questão-problema da avaliação institucional, visto que figuram como um novo elemento na gestão pública. No parecer de Afonso (2002) o quase mercado e a constituição de novos atores sociais na gestão pública é uma questão de complexa análise que implica também nas práticas de avaliação educacional.

Nisto constata-se que os desdobramentos do conceito e do papel da avaliação institucional no discurso legal são melhor apreendidos ao se rever o contexto sociopolítico e econômico em que ocorre a avaliação.

A reforma da educação profissional acontece no bojo do processo de Reforma do Aparelho Administrativo do Estado, portanto, os caminhos e descaminhos do ensino técnico pós LDB 9394/96 vinculam-se diretamente a contextos e objetivos maiores no conturbado cenário nacional.

Como já mencionado, na década de 1980 a sociedade brasileira vivencia o processo de redemocratização no campo sócio-político, tendo por marco jurídico-legal a promulgação da Constituição Federal de 1988. Na década de noventa, ainda que no âmbito da democracia, vivencia-se um outro cenário econômico-social com implicações nas políticas educacionais e nas formas de gestão da coisa pública.

As reformas da educação superior e da educação profissional ocorrem sob a jurisdição e comando do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e, prioritariamente, do Ministério da Educação e dos Desportos, balizadas pelo marco teórico-referencial do denominado modelo gerencial, consubstanciado no Plano Diretor de Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

No espírito das publicações institucionais, a implementação do referido Plano Diretor de Reforma objetiva modernizar a administração pública e aumentar sua eficiência. Nele, a educação superior (e especialmente, as universidades públicas federais), a educação profissional (escolas técnicas e agrotécnicas), a saúde (hospitais), a ciência e a tecnologia são considerados como *serviços não exclusivos do Estado* e, portanto, passíveis de competitividade na lógica do mercado.

É sob este prisma de análise que a educação profissional pública (nos seus diversos níveis) passa a ser objeto de regulamentação na ótica da pretendida modernização do Plano Diretor de Reforma, tendo por princípios a flexibilização da gestão escolar pública e avaliação das instituições escolares. Nesse sentido o Estado exerce o papel de avaliador direto

dos estabelecimentos escolares, e por esse motivo a avaliação passa a ser objeto de reflexões, estudos, debates e embates considerando suas múltiplas possibilidades teórico-metodológicas e as demandas legais para a elaboração e implementação de sistemas de avaliação institucional.

No Plano Diretor de Reforma consubstancia-se a idéia de transformar ‘voluntariamente’ as Instituições de Ensino Superior Federais em organizações sociais. Entende-se por organizações sociais, “as entidades que celebrem contrato de gestão com o poder executivo e contem com autorização do parlamento para participar do orçamento público” (BRESSER PEREIRA, 1996, p.286). Melhor especificando, elas são “organizações públicas não-estatais, mais especificamente fundações de direito privado-que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e, assim, [...] fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal” (BRESSER PEREIRA, 1995, p.13).

Cabe destacar que a referida proposição é também lançada às Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, fato que suscita debates e veementes críticas, e em última instância não se efetiva. Isto esclarece o motivo de na lógica da reforma da educação profissional as escolas agrotécnicas terem sido objeto de incisivas críticas pelo próprio poder executivo, cuja justificativa ideológica referia-se ao alto custo de manutenção (custo não comprovado), razão por que constituem-se no principal alvo da reforma da educação profissional.

Por efeito a polêmica em torno das organizações sociais tem repercussão prejudicial nas políticas dos demais sistemas de ensino, especialmente na rede de Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Estado de São Paulo. No Centro Paula Souza ocorre uma conveniente apropriação do discurso e da justificativa, veiculada primeiramente na esfera federal quanto ao elevado custo de manutenção das Escolas Técnicas que ofereciam o ensino técnico na área agrícola¹⁸. Nesse sentido os debates e a suposta justificação de alto custo acabam repercutindo na organização das escolas técnicas agrícolas da rede estadual paulista, na medida em que o custo-aluno passa a ser também usado como parâmetro para balizar a continuidade ou não do oferecimento de cursos técnicos da área de agropecuária, estruturados na forma de currículo integrado (em período integral e vinculado ao sistema de residência estudantil).

¹⁸ Esta questão é explicitada na pesquisa de mestrado resultante da Dissertação intitulada “A reforma da educação profissional de nível técnico: impactos e impasses para o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo” (2002, UFSCAR) de autoria desta pesquisadora.

Diante dos inúmeros protestos e especialmente frente às legítimas reações públicas, contrárias à adoção do modelo de organização social, abandona-se a tentativa de implantação das determinações do Plano Diretor.

Entretanto, ainda no campo da educação superior, o MEC edita pela Secretaria de Política Educacional o documento intitulado A política para as Instituições Federais de Ensino Superior, que propõe a implantação do Projeto de Autonomia, por meio de contratos de desenvolvimento institucional, vinculando e re-significando a categoria autonomia à avaliação de desempenho, ou seja, o financiamento público condicionado aos indicadores de desempenho. Nisto reside o sentido e o uso impositivo da avaliação nas suas diferentes modalidades e funções, afigurado, neste cenário, como instrumento de controle de resultados, na perspectiva do centralismo autoritário.

Tais proposições corroboram a estratégica não responsabilização categórica do Estado para com o financiamento público tanto da educação superior como da educação profissional, visto que não há clareza quanto à obrigatoriedade de financiamento pela União (em função redistributiva e ou supletiva) de disponibilizar recursos financeiros para manter a educação. O dever do Estado circunda apenas a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e criação artística, a critério, porém, da capacidade de cada um. Tal fato é contraditório, pois apesar de a educação profissional adquirir maior visibilidade na LDB 9394/96 (que lhe confere um capítulo específico), é porém quase nulificada a referência quanto ao dever do Estado em destinar recursos financeiros para o oferecimento da educação profissional pública.

Em outro contraponto, abre-se espaço para novas formas de gestão da educação profissional seguindo a ótica da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado. Nisto ganha destaque a categoria parceria, em suas diferentes modalidades, de forma a delinear novas relações entre público e privado também os processos avaliativos são impostos como instrumento de prestação de contas e de controle social sobre as instituições públicas e não necessariamente sobre o Estado e ações estatais no exercício de dever constitucional de educar, razão por que é conferido maior destaque para a avaliação de resultados, uma vez que esta é usada para o controle de resultados, e para direcionar ou balizar decisões governamentais quanto à disponibilização de recursos financeiros, maiores ou menores.

No campo educacional, observando-se a cronologia da trajetória normativa faz-se a publicação de um conjunto de medidas no âmbito jurídico-legal que propiciaram uma estratégica acomodação dos dispositivos legais e que dariam suporte à posterior publicação da LDB 9394/96.

Em 24 de novembro de 1995 é publicada a Lei Federal nº 9131, em 24 de novembro de 1995, alterando os dispositivos da LDB 4024/61, ainda vigente, naquele momento, revogando a redação dos seus Artigos 6º, 7º, 8º e 9º referentes ao Conselho Federal de Educação.

A Lei 9131/95 extingue o Conselho Federal de Educação (CFE), assim denominado nos termos da LDB 4024/61 e cria o Conselho Nacional de Educação (CNE) alterando as atribuições em relação às desenvolvidas no conselho extinto.

Este Conselho Nacional da Educação passa a vincular-se mais diretamente às demandas e determinações do MEC, tendo como uma das suas competências a análise de pareceres sobre os processos de avaliação da educação superior. Isso pressupõe a obrigatoriedade de elaboração e implantação de processos e sistemas em âmbito nacional de avaliação de rendimento e de instituições, inicial e prioritariamente da educação superior, e posteriormente, por efeito também das instituições de educação básica, aí incluindo o ensino técnico.

Nos termos dessa Lei, compete ao Ministério da Educação e Desporto exercer as atribuições do Poder Público Federal, cabendo-lhe formular, avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Para tanto, o Ministério da Educação, conforme Parágrafo 1º do Artigo 6º, conta com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior. Compete ao CNE as funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Educação e do Desporto (BRASIL. 1995).

De acordo com o Parágrafo Primeiro do Artigo 7º da Lei Federal 9131/95 é competência do CNE: subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; assessorar o Ministro da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que concerne à integração dos seus níveis e modalidades; emitir parecer sobre assuntos educacionais, por iniciativa de seus conselheiros, ou quando solicitado pelo Ministro da Educação; manter a integração com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; analisar e emitir parecer sobre os Sistemas de Ensino dos Estados e do Distrito Federal e por fim, elaborar o seu regimento, que deverá ser aprovado pelo Ministro de Estado (BRASIL. 1995).

Nos termos do Artigo 3º, dessa Lei, torna-se obrigatória, no âmbito da educação superior, sob a competência do Ministério da Educação e Desporto, a realização de

avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior mediante procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dentre esses procedimentos tem-se a realização, a cada ano, de exames nacionais com bases nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação. Isto feito, o Ministério da Educação deverá divulgar os resultados dos cursos sem a identificação nominal dos alunos. Tal exame é condição prévia para a obtenção do diploma, contando no histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data de sua realização.

Assim, a Lei Federal 9131/95 cumpre papel estratégico no processo de reforma do ensino superior e na institucionalização da avaliação como impositivo legal, de forma a disciplinar a avaliação de rendimentos na educação superior e da avaliação das instituições que o oferecem. Cabe esclarecer que, a rigor, após o Ensino Médio, tudo é educação profissional.

Nessa perspectiva, ter-se-ão como desdobramentos também as demandas para avaliação institucional nas escolas técnicas.

Os novos desenhos organizacionais da educação Profissional pós LDB 9.394/96 revelam impactos e impasses na concepção e na elaboração e implementação de políticas de reformas a ela destinadas. Na sucessão dos Decretos Federais: o primeiro sob o nº 2.208/97; o segundo sob o nº 5.154/04 observa-se o caráter governamental e o peso do executivo nesse âmbito.

Os princípios da flexibilidade e generalidade revestem a LDB de uma suposta perspectiva modernista e se afiguram como dispositivos ideológico-organizacionais de legitimação do texto legal, no contexto maior de medidas de Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

Diante deste cenário torna-se instigante a análise das políticas de reforma da educação profissional, bem como a reflexão em torno das práticas de avaliação das Escolas Técnicas Estaduais, uma vez que estas se encontram numa área de intersecção e sofrem dupla confluência das reformas tanto no âmbito da educação profissional quanto no âmbito da gestão pública.

A demanda de estudos sobre a gestão de ensino nestas Instituições Escolares é significativa. Há condicionantes manifestos e não manifestos que ora induzem, inclusive, a uma inflexão ou a um afastamento de pesquisas nesta área, que se vinculam direta ou indiretamente aos dissabores e desencontros das políticas de educação profissional. Em certos

momentos elas são dificultadas pela própria cultura depreciativa acerca do papel da educação profissional e ou incentivadas pelas demandas do contexto sócio-econômico. Ainda neste prisma tem-se o ineditismo legal da obrigatoriedade da elaboração e implementação de avaliação institucional na educação profissional.

4.2 As Políticas de Reforma da Educação Profissional na vigência da LDB 9394/96: impactos e impasses para o Ensino Técnico

Num cenário marcadamente tecnológico, a educação profissional constitui-se em componente essencial de planejamento estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e na elaboração e implementação de políticas públicas.

É imprescindível revisitar o conturbado contexto histórico em que ocorre a elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, objeto de inúmeras críticas, emendas e alterações.

Decorridos oito anos da publicação da Constituição de 1988, que consagra os princípios constitucionais do ensino e da gestão escolar, tem-se a publicação da atual LDB, resultante de um forte embate entre correntes e proposições contrárias.

Para Saviani a LDB 9394/96 aparenta ser mais uma “Carta de Intenções”. Entre o proclamado, o almejado, o dito e o feito, a LDB reveste-se dos princípios de flexibilização, tomada numa perspectiva ideológico-partidária conveniente às demandas e aos interesses do poder executivo dominante, pois permite a título da flexibilidade viabilizar novos encaixes e redirecionamentos.

Em linhas gerais, o processo de elaboração da nova LDB comportou duas tendências contrárias: uma proposta apresentada pelo Deputado Jorge Hage, que se fundamentava nos pressupostos da escola básica e unitária na perspectiva dos educadores progressistas, e outra proposta fundamentada na concepção que defendia a constituição de um sistema diferenciado de educação tecnológica, que se apóia no substitutivo apresentado por Darcy Ribeiro. Na verdade, na visão de seus críticos, dentre esses cita-se Moraes (1999, p.56), “é fundamentalmente este dispositivo que será aprovado [...] convertendo-se na nova LDB (Lei nº 9.394/96)”.

Ainda sob a transição de governos mantêm-se os pressupostos ideológicos da reforma da legislação federal, especialmente com relação à educação profissional. Assim, cabe lembrar que a proposta de reforma da educação profissional é gestada ainda no governo Collor sugerindo a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que abrangeria as

instituições de ensino mantidas pelo setor público federal, estadual e municipal e por instituições particulares (SENAI-SENAC).

Essa proposta delineada primeiramente pelo Projeto de Lei nº 1.603/96 se efetiva posteriormente com a publicação do Decreto Federal nº 2.208/97. Nessa ótica, a reforma resulta do enfrentamento e forçosa conciliação de processos desenvolvidos separadamente pelo MEC (Ministério da Educação) através da SEMTEC (Secretaria da Educação Média e Tecnológica) e pelo MTb (Ministério do Trabalho), através da SEFOR (Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional) (SILVA, 2002).

Como já mencionado, a reforma da educação profissional (a esse respeito ver pesquisa realizada por Silva), são muitas as críticas fundamentadas por diferentes protagonistas vinculados à educação profissional. Entre esses são referenciados neste estudo os pesquisadores: Moraes, Kuenzer, Cunha, Mesquita, Bueno, Machado, Marques, Saviani etc.

Na visão de Mesquita (2001, p.3) “a Lei Federal nº 9.394, quase nada regulamenta. Isto porque o projeto do neoliberalismo é anterior e acima da LDB. [...] a LDB minimalista referenda um projeto de governo (o neoliberal), mais do que o regulamenta.”

Segundo Kuenzer (1996) os debates da SEMTEC estavam direcionados ao exame da função que as escolas técnicas e agrotécnicas, especialmente as da rede federal, desempenhavam na educação de jovens, no âmbito da discussão sobre o ensino médio.

No âmbito da SEMTEC, explicita Moraes (1999, p.60), havia uma dupla preocupação:

a definição da identidade do ensino médio e a otimização da relação custo-benefício que direcionou o processo de reorientação desse nível do ensino básico que culminou com a proposta, tanto de sua flexibilização quanto da separação entre formação acadêmica e formação profissional.

Tal proposta ganha visibilidade posteriormente com a publicação do Decreto Federal 2208/97.

De forma estratégica o MEC, em março de 1996, interrompe o processo de discussão da proposta de reforma da educação profissional e encerra as conversações junto ao MTb. Uma das razões desse atropelo, conforme Moraes, foi o acordo do MEC com o Banco Mundial para o lançamento do Programa de Educação Profissional (PROEP). “Assim, ao mesmo tempo que se anuncia o Programa, encaminha-se o Projeto de Lei (PL) ao Congresso, elaborado às pressas por uma equipe interna isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, cujo texto é frágil, confuso e anacrônico.” (MORAES, 1999, p. 60).

Após a aprovação da LDB 9394/96, o MEC retira da pauta de discussão o Projeto de Lei nº 1.603/96, que havia recebido inúmeras emendas, substituindo-o pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Isto porque o intencional caráter minimalista, flexível e aberto do texto legal é traço estratégico para que a reforma se operacionalizasse de fato, mediante uma série de normas e determinações emanadas pelo poder executivo, tais como: Decretos Federais, Resoluções Federais, ora expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação no âmbito dos Estados e Sistemas de Ensino, por Portarias, por Medidas Provisórias e, até mesmo, por outras Leis Federais posteriores a LDB.

Nessa perspectiva, a flexibilização revela-se mais como uma estratégia jurídica seguida da regulamentação mínima em questões prioritárias revelando as sutilezas das articulações de *cunho patrimonialista* que afiguram maior controle na condução da política educacional, no âmbito dos gabinetes. (SILVA, 2002). A título de maior abertura pedagógico-organizacional, a flexibilidade acaba servindo a diversos fins, muitas vezes até mesmo contraditórios ao princípio pedagógico da gestão democrática do ensino público.

Uma análise aprofundada do contexto histórico pode revelar os condicionantes ideológicos dos textos legais. Assim, cabe destacar que no contexto do Regime Militar são publicadas as Leis Federais nº 5540/68 e nº 5692/71, respectivamente, a Lei da Reforma Universitária e da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que continham traços lingüísticos antagônicos em relação à atual LDB e onde podem ser observadas a tendência à regulamentação detalhada, pois o legislador, naquele momento, visava ao pleno controle em termos literais; não se intencionando o uso estratégico de omissões e lacunas no texto legal.

Em outra perspectiva, constata-se que o traço marcante da atual LDB 9394/96 é a regulamentação mínima e a flexibilização caracterizando uma abertura estratégica para ser usada e condicionada a critério das elites condutoras desta política governamental (educacional). Faz-se necessário reconhecer a complexidade do princípio/conceito de flexibilização que comporta múltiplas dimensões de análises podendo ser empregado para servir a fins diversos.

Assim, a publicação da LDB 9394/96, em 23/12/1996, reconfigura o cenário educacional brasileiro que sofre profundas mudanças na sistemática de organização, estruturação e funcionamento da educação nacional, e especialmente da educação profissional/tecnológica.

Nisso é interessante explicitar que são identificadas, a partir da década de noventa, duas tendências antagônicas de reforma da educação profissional, ambas ocorridas

sob a égide da LDB 9.394/96, norteadas por atos do poder executivo, *via decretos* num macro contexto de *redemocratização sócio-política* e de *democratização* no campo educacional.

A primeira fase é fortemente caracterizada pelas determinações do Decreto Federal 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que estabeleceram a dissociação entre ensino técnico e ensino médio, retomando a histórica dicotomia educação profissional versus educação geral. A este segue-se a publicação do Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999, e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico¹⁹, aqui denominada apenas por *ensino técnico*.

Diante das severas distorções acarretadas sobretudo pelas determinações do referido Decreto Federal 2208/97 contempla-se a partir de 2004, a segunda fase e ou tendência de reforma do ensino técnico.

Esta fase é caracterizada pela publicação em 26 de julho de 2004, do Decreto Federal 5.154, de 23/7/2004, revogando as determinações do Decreto Federal 2208/97, imprimindo uma nova reconfiguração na institucionalidade do ensino técnico na perspectiva da nova reorganização curricular. Ao Decreto Federal 5.154/04 segue-se a publicação do Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004, e da Resolução nº 01, de 3 de fevereiro de 2005 ambos do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB).

Nesse sentido, almejando-se conceber a educação profissional e tecnológica na perspectiva de política pública, torna-se necessidade premente a reformulação da legislação federal de ensino buscando a *construção* de um corpo legislativo coerente que contemple as especificidades da educação profissional e tecnológica.

Ainda na segunda fase da reforma da educação profissional, balizada pelo Decreto Federal 5.154/04, instaura-se concomitantemente a discussão de uma Proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica que configurará alterações na recente institucionalidade do ensino técnico.

Outrossim, pode-se dizer que hoje vivencia-se *a reforma da reforma*, pois constatam-se mudanças na legislação complementar de ensino, na esfera federal, redirecionando os desenhos organizacionais do ensino técnico.

¹⁹ O Decreto Federal nº 2208/97 (revogado pelo Decreto Federal 5154/04) e a Resolução CNE/CEB 4/99 denominavam o ensino técnico de “educação profissional de nível técnico”. O Decreto vigente nº 5.154/04 e a Resolução CNE/CEB 1/05 alteraram esta denominação para : “educação profissional técnica de nível médio”

4.3 A educação profissional na LDB 9394/96: a primeira etapa da reforma sob a égide do Decreto Federal 2208/97

Neste tópico buscamos revisitar a primeira etapa da Reforma da Educação Profissional, especificamente do Ensino Técnico, consubstanciada pela legislação federal de ensino sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, seguida da legislação complementar, qual seja: Decreto Federal 2208/97, Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99.

A atual LDB contempla um amplo conceito de educação-formação, abarcando o processo formativo nos diversos segmentos da vida humana: a família, o trabalho, os movimentos e organizações sociais e a própria sociedade civil. No seu Art. 2º determina que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. 1996a).

No que se refere à Educação Profissional, a LDB lhe concede um capítulo específico (Capítulo III- Artigos 39 a 42) concebendo-a como uma modalidade específica, contudo, imersa no processo global de educação. De acordo com seu Artigo 39, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL. 1996a).

Desta forma, essa Lei abre espaço para a criação de um sistema próprio, formalmente separado, mas necessariamente articulado ao do ensino médio. A integração da educação profissional ao mundo do trabalho e à ciência tem por fim propiciar o desenvolvimento permanente das aptidões necessárias à vida produtiva.

Para os críticos da LDB o capítulo destinado à educação profissional, como já mencionado, “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. (SAVIANI, 1999b, p. 216). O texto legal é aberto e indefinido. Dentre essas indefinições, sobressai a não explicitação dos fins e ou objetivos da educação profissional.

Nos termos do Parágrafo Único do Artigo 39, contam com a possibilidade de acesso à educação profissional os jovens, adultos, trabalhadores em geral e o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior.

Desta forma, o acesso à educação profissional configura-se como direito do cidadão. Constata-se em primeira instância o dever do Estado em oferecer a educação

profissional, considerando que a ele compete também a promoção do desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico, levando-se em conta o direito e a possibilidade de acesso de jovens, adultos e trabalhadores em todos os níveis da educação profissional.

Entretanto, o texto legal não define as esferas de competência dos entes federativos quanto ao financiamento público e à manutenção da educação profissional. Não especifica se compete ao poder público ou à iniciativa privada mantê-la, como também não indica as esferas do poder público (da União, dos Estados, dos Municípios) em que deve figurar o oferecimento da educação profissional.

Por outro prisma, a não definição de competência de manutenção financeira pode ser usada a fim de viabilizar novas formas de gestão pública e da sua sistemática de oferecimento. Nisto questiona-se: _ a educação profissional está a cargo de uma suposta *responsabilidade compartilhada* entre Poder Público e Iniciativa Privada, através do sistema de *parcerias e convênios*, para seu financiamento, manutenção e gestão?

Em síntese, a LDB não determina expressamente a quem compete manter a Educação Profissional de Nível Técnico e quais as instituições responsáveis pelo seu oferecimento, ou melhor, que tipo de instituições considera-se habilitadas para o seu oferecimento, papel até então desenvolvido pelas escolas técnicas.

Nos termos do Artigo 40, a LDB determina que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho que explicita o questionamento anterior quanto às instituições responsáveis pelo oferecimento da educação profissional. Abre-se legalmente a possibilidade de a mesma ser oferecida no ambiente de trabalho.

Uma das inovações contempladas na LDB 9394/96 é o reconhecimento do conhecimento adquirido no trabalho, o que demanda repensar as metodologias de avaliação. De acordo com seu Artigo 41, “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”. Os diplomas dos cursos técnicos, desde que devidamente registrados, têm validade nacional.

Outra inovação refere-se à ampliação do campo de atuação das Escolas técnicas, que conforme Artigo 42, “além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade” (BRASIL. 1996a). Tal fato acarretou a reestruturação organizacional das Escolas Técnicas focadas historicamente no oferecimento

de cursos técnicos em áreas profissionais específicas.

Faz-se necessário descrever a estrutura curricular do ensino médio, identificando seus elos de conexão, de articulação ou complementariedade com o ensino técnico.

Nos termos do Artigo 36 da LDB, o Ensino Médio tem caráter formativo e destaca a “educação tecnológica básica, a compreensão dos significados da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” (BRASIL. 1996a). Deve oferecer o alicerce para um posterior aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento humano, cabendo-lhe garantir a formação geral e a preparação básica para o trabalho.

O Ensino Médio também pode, facultativamente, preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que esteja assegurado o seu caráter de formação de cultura geral, conforme especificam os parágrafos 2º e 4º do Art. 36 da LDB:

§2º -O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; §4º-A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL. 9.394, 1996a).

É importante destacar que embora a LDB abra a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integram educação geral e formação profissional, o Decreto Federal nº 2208/97 a impede. Ele cerceia esta possibilidade legal ao determinar no seu Artigo 5º que a “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.” (BRASIL. 1997).

A partir desta disposição, alguns sistemas de ensino e suas redes, inclusive o próprio Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, seguindo o espírito normativo deste Decreto, não mais autorizaram as suas escolas técnicas o oferecimento de cursos técnicos com currículos integrados (constituído por disciplinas da parte diversificada e da base nacional comum, que ofereciam tanto a possibilidade de exercício profissional via diplomação de técnico, como também de prosseguimento de estudos e acesso ao ensino superior). Entretanto, é imprescindível esclarecer que esta possibilidade é contemplada nos termos do Artigo 36 da própria LDB 9394/96. Desta forma, o Decreto Federal invade a esfera jurisdicional da própria LDB 9394/96, determinando através do seu efeito regulamentador

inclusive uma tendência restrita e opositiva ao texto legal, suscitando inúmeras críticas por parte de pesquisadores e educadores que acompanhavam a trajetória da educação profissional no Brasil. Tal fato também foi motivado pela vinculação da reforma da legislação federal de ensino as questões referentes ao redirecionamento do financiamento público na ótica da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado.

Cabe esclarecer que os currículos integrados, vigentes sob a égide da LDB 4024/61, seguida da Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.154/71, apresentavam maior carga horária, especialmente os cursos técnicos da área de agropecuária oferecidos pelas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza,²⁰ em período integral, no Sistema de Escola-Fazenda, com duração de três anos e carga horária total de 5724 horas aulas. Ao se operacionalizar as determinações do Decreto Federal 2208/9, há redução da carga horária total do curso e as organizações curriculares do ensino técnico passam a contar apenas com as disciplinas da parte diversificada.²¹ Posteriormente com a publicação da Resolução CNE/CEB, é especificada a carga horária mínima por área profissional.

É importante esclarecer que a Lei Federal nº 5692/71 disciplinava o oferecimento aos concluintes do Ensino Médio (na época 2º Grau) de Qualificações Profissionais, identificadas pela sigla 'QP IV', cujo currículo era constituído apenas de disciplinas específicas do mínimo profissionalizante, organizado na forma modular e com duração de três semestres (um ano e meio), ou seja, vinte semanas e carga horária total de aproximadamente 1810 ha (carga horária variável conforme habilitação profissional, incluindo estágio supervisionado).

Na verdade, ainda na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, alterada pela Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692/71, eram contempladas diversas possibilidades de oferecimento do ensino técnico, tanto o currículo integrado para os concluintes do ensino fundamental, com duração de três anos, quanto para os concluintes do ensino médio, com duração de três semestres. Coexistiam, portanto, ambas as possibilidades, ora impedidas pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Assim, a separação da organização curricular do ensino médio e do técnico tal como normatizada por esse Decreto evidencia a quebra do princípio de equivalência,

²⁰ A Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária (sob a vigência da Lei Federal nº 5.692/71 e autorizada pela Resolução SE nº 219/80) tinha carga horária total de 5.724, com duração de três anos, em período integral que demandava o sistema de residência estudantil e alimentação. Esta habilitação profissional era oferecida pelas Escolas Técnicas Agrícolas do CEETEPS no Estado de São Paulo antes da vigência do Decreto Federal 2208/97.

²¹ As Habilitações Profissionais da Área de Agropecuária, sob a vigência do Decreto Federal 2208/97 e da Resolução CNE/CEB 4/99, contemplavam uma carga horária total de 1500 h, não tendo sido mais autorizadas pelo oferecimento do currículo integrado.

consubstanciado na LDB nº 4024/61, repondo segundo os críticos, a histórica dualidade estrutural: educação geral versus educação profissional, reavivando o espírito da Reforma Capanema, que admitia a continuidade de estudos apenas para a modalidade secundária ou mediante exames de admissão. (SILVA, 2002)

Embora tenha sido revogado, é necessário explicitar o que determinava o Decreto Federal nº 2208/97 a fim de entender a primeira tendência ou etapa de Reforma da Educação Profissional.

Os fins da educação profissional foram normatizados pelo Decreto 2.208/97, em seu Art. 1º, que estabelece por finalidades: I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL. 1997).

De acordo com esse artigo, a formação/qualificação profissional para o exercício de atividades específicas no trabalho far-se-á na educação profissional nos níveis técnico, tecnológico e na pós-graduação.

A educação profissional foi organizada pelo Decreto Federal 2.208/97 em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O nível básico destinava-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia.

Por sua vez, o nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, sendo que o mesmo deveria seguir a instrução do referido Decreto. Já o nível tecnológico correspondia aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio.

Conforme já destacado no tópico anterior, o Decreto Federal 2.208/97 determina a disjunção ensino médio e ensino técnico, ao determinar no seu artigo 5º que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, podiam ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional até o limite de 25% do total

da carga horária mínima deste nível de ensino, independente de exames específicos (BRASIL. 1997).

O seu Artigo 6º determinava que a formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedeceria: às diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional; aos órgãos normativos do respectivo sistema de ensino que estabeleciam seus currículos básicos, onde constavam as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional. O currículo básico não podia ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória; era reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, escolhessem disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

Quanto à forma de organização dos currículos do ensino técnico, o Art. 8º do Decreto 2.208/97 estabelecia que esses deveriam ser estruturados em disciplinas, que poderiam ser agrupadas sob a forma modular. Quando organizados em módulos, facultava-se o caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, conferindo direito, neste caso, ao certificado de qualificação profissional. (BRASIL. 1997).

O Decreto não expressava a proibição do agrupamento das disciplinas sob a forma seriada, mas sugeria preferencialmente a modularização curricular. O conjunto dos certificados de competência/qualificação profissional referente aos módulos cursados constituía uma habilitação profissional que conferia direito ao diploma de técnico de nível médio, desde que comprovada a conclusão do ensino médio e o cumprimento do estágio supervisionado para os cursos que o exigissem. Também era permitido o aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

Na época, o Decreto Federal 2208/97, no seu Artigo 8º determinava para efeito de habilitação, que poderia ocorrer o aproveitamento de módulos cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não excedesse cinco anos. (BRASIL. 1997).

A expedição do diploma de técnico de nível médio na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados era condicionada à apresentação do certificado de conclusão do ensino médio, isto em função da determinação do seu Artigo 5º.

Quanto ao exercício do magistério no ensino técnico, o Artigo 9º do Decreto 2208/97 salientava que as disciplinas do currículo do ensino técnico seriam ministradas por

professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Ao Decreto Federal 2208/97 seguiu-se em 1999 a publicação do Parecer do CNE/CEB nº 16/99 que orientava quanto às formas de organização e funcionamento da educação profissional, e a Resolução CNE/CEB nº 4/99 a ele anexa, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Ensino Técnico).

4.3.1 A Organização Curricular, os Princípios e Fins do Ensino Técnico : as determinações do Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99

A Resolução CNE/CEB nº 4/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, especificando em seu Art. 1º, Parágrafo Único: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL. 1999b).Nela, a Educação Profissional tem por finalidade garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Os princípios específicos da educação profissional de nível técnico elencados no Artigo 3º devem balizar as escolas na prática didático-pedagógica, na organização curricular e na gestão escolar, quais sejam: independência e articulação com o ensino médio;respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos e autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL. 1999b).

Neste texto analisam-se os três princípios que mais suscitaram críticas, ainda sob a vigência do Decreto Federal 2208/97 e do Parecer CNE/CEB 16/99, a saber: a articulação entre ensino técnico e médio; a flexibilidade e a competência à laborabilidade .

Conforme explicitação do Parecer 16/99 o termo articulação “implica intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum,

uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre ensino médio e o ensino técnico” (BRASIL. 1999a, p. 23).

Desta forma, a iniciativa da articulação entre ensino médio e técnico é repassada como responsabilidade das próprias escolas, que por sua vez devem contemplá-la em seu projeto pedagógico objetivando “uma passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional. Nas redes públicas cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas” (BRASIL. 1999a, p. 22).

Nos termos do referido Parecer, a flexibilidade é o princípio estruturante do ensino técnico que se “reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos.” (BRASIL, 1999a, p.34). Contudo, foram identificados na escola, paradoxalmente, efeitos de inflexibilização e desordem estrutural, sendo o princípio da flexibilização muito questionado. (SILVA, 2002),

A reforma fundamentada no modelo de competência destaca o contraditório princípio da competência para a laborabilidade. Entende-se por competência a capacidade de “articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL.1999a, p.33). A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência essencial para se entender o conceito de competência. O desenvolvimento dessa busca propiciar “condições de empregabilidade e ou laborabilidade de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis.”(BRASIL.1999a, p.33).

As competências, de acordo com a natureza do trabalho e atendendo à especificidade de cada nível e modalidade de educação pretendida, classificam-se em básicas, gerais e específicas. Cabe ao ensino fundamental e médio desenvolver competências básicas, enquanto as competências específicas devem ser desenvolvidas na educação profissional.

Outro princípio correlato à flexibilização curricular é o da atualização permanente dos cursos/currículos, que sinaliza a difícil articulação entre demandas de diferentes segmentos sociais e o mercado de trabalho; sistemas produtivo-econômico, sócio-cultural e técnico-científico; e demandas internas referentes à vocação institucional, condições infraestruturais e pedagógico-organizacionais da escola.

Cabe destacar, conforme Parecer CNE/CEB 16/99 que “é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente

mercadológicas.[...]A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas.” (BRASIL.1999a, p.33). Isso revela a preocupação do legislador em explicitar que a conjugação dos princípios de flexibilização curricular e da atualização permanente de cursos não podem sucumbir aos simulacros e à distorção tendenciosa de atender às pressões e apelos imediatistas do mercado de trabalho, o que difere substancialmente de atender às demandas do mundo de trabalho, numa perspectiva macro e dialética.

Destaca-se o princípio da autonomia escolar, consubstanciado nos termos do Artigo 15º da LDB, que determina:“os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.”(BRASIL. 1996a). O Parecer explicita que “o exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente mecanismos e instâncias de prestação de contas dos resultados [...] a criação de sistemas de avaliação que permitam a coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.”(BRASIL. 1999a, p. 40), o que remete a confluências e implicações diretas entre autonomia escolar e avaliação institucional, bem ainda, entre avaliação e qualidade.

A circunscrição e a delimitação do princípio da autonomia escolar estão especificadas nos termos do Parágrafo 3º do Artigo 8º da Resolução CNE/CEB 4/99, a saber: “as escolas formularão, participativamente, nos termos dos Artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes” (BRASIL. 1999b). A autonomia é princípio fundamental para a estruturação das práticas pedagógico-curriculares e da gestão democrática, o que revela a sua centralidade para a construção da identidade institucional, tendo como cerne o projeto político-pedagógico. Consequentemente, a organização curricular do ensino técnico deve observar os princípios supracitados.

A LDB 9394/96 contempla, então, a possibilidade de oferecimento de cursos/currículos de habilitação profissional que integram educação geral e formação profissional.

Efetivamente, o Decreto 2208/97, no seu Artigo 5º, determinou uma relação de dependência, mais do que de articulação e complementaridade do ensino técnico em relação ao médio, uma vez que o ensino técnico só poderia ser oferecido sob duas formas: concomitante ou em seqüencial para os concluintes do ensino médio, não permitindo o prosseguimento de estudos no curso superior, sendo a expedição do diploma de técnico vinculada à comprovação de conclusão do ensino médio, além das exigências específicas de cada habilitação profissional.

Para Lima Filho (1999, p.128), “a separação formal das duas redes educativas, empreendida pela reforma em curso, também pode ser entendida, nos marcos da modernização conservadora, como um retrocesso na história educacional do país”. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a disjunção do ensino médio e ensino técnico, preconizada pelo Decreto 2.208/97 e a articulação entre ambos, revelou uma “perspectiva potencialmente redutora do nível técnico.Redutora, porque sua articulação com o ensino médio depende de um voluntarismo pedagógico questionável” (BUENO, 2000, p. 161).

Os currículos do ensino técnico, conforme Artigo 8º do referido Decreto, estruturavam-se em disciplinas, que poderiam ser agrupadas sob a forma modular. Tal modularização dos cursos, nos termos do Parecer 16/99, tinha por objetivo proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e as da sociedade. (BRASIL,1999a, p.18). Entretanto, esse princípio tornou-se objeto de discussão entre os críticos da reforma e sujeitos escolares visto que viria a desencadear efeitos paradoxais de fragmentação curricular (SILVA, 2002).

É importante destacar que a concepção expressa no Parecer CNE/CEB 16/99 acerca da educação profissional fundamenta-se no conceito de *polivalência* para a definição da identidade dos perfis profissionais de conclusão. O Parecer entende por *polivalência*: “o atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins.” (BRASIL,1999a, p. 38).

Na literatura educacional o conceito de polivalência assume diversos e até contraditórios significados, sendo por vezes confundido com o conceito de politecnia. Esses, acrescidos agora do conceito de educação tecnológica, são utilizados nos textos legais, com certo modismo não sendo raras as interpretações e análises equivocadas.Sendo assim, acreditamos necessário mencionar as definições de alguns pesquisadores desta temática, para esses conceitos. Para Machado (1992, p. 19) a polivalência significa:

simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas. Representa mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes. Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho.

Ao passo que Politecnia, segundo a mesma autora, significa:

o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível coma recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. (MACHADO, 1992, p. 19).

Entretanto, a concepção de educação tecnológica está longe de ser uma real preocupação da legislação educacional. Para elucidar o conceito de educação tecnológica recorreremos à definição de Mesquita citada por Mesquita (2001, p.15):

o sentido da “educação tecnológica” está ligado à concepção de homem integral, de “homem novo”, que é algo a ser construído de dentro da velha relação social. A “educação tecnológica” possibilita uma formação nos princípios básicos das ciências do homem e da natureza. Permite ao indivíduo a apropriação dos princípios básicos sobre os quais ele possa entender como se produz o conhecimento em determinado campo: humano, biológico, social, etc.

Como se vê, o texto legal, longe de trabalhar com o conceito de educação tecnológica proclamado como o objetivo da LDB, reitera o sentido da educação profissional na perspectiva da polivalência. Há evidente contradição entre a concepção de educação profissional “tecnológica” expressa no Parecer CNE/CEB 16/99 e a supostamente sugerida pela nova LDB. Há uma mistura conceitual que mescla polivalência e o paradigma da competência.

Na forma como expressa o Parecer CNE/CEB 16/99, não é preciso buscar o desenvolvimento de uma educação politécnica e menos ainda uma educação tecnológica, pois a identidade dos perfis profissionais de conclusão das habilitações será estabelecida considerando-se as competências profissionais gerais do técnico, complementadas com as competências específicas da habilitação profissional em função das peculiaridades/condições locais e regionais, atendendo sempre ao princípio da laborabilidade frente às mutações do mundo do trabalho, na perspectiva de um saber polivalente. E ainda de acordo com o Parecer, a conciliação entre:

[...] a polivalência e a necessária definição de um perfil profissional inequívoco e com identidade é desafio para a escola. Na construção do currículo correspondente à habilitação ou qualificação, a polivalência para trânsito em áreas ou ocupações afins deve ser garantida pelo desenvolvimento das competência gerais, apoiadas em bases científicas e tecnológicas e em atributos humanos, tais como criatividade, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e capacidade para monitorar desempenhos. A identidade por seu lado será garantida pelas competências diretamente concernentes ao requerido pelas respectivas qualificações ou habilitações

profissionais. (BRASIL. 1999a, p. 38).

Assim, pode-se dizer que a reforma pauta-se no emergente paradigma da competência, mas ao mesmo tempo retoma e reitera o caráter polivalente do ensino técnico, conferindo-lhe uma nova roupagem.

4.3.2 A Reforma da Educação Profissional na percepção dos sujeitos escolares: os impactos e impasses no contexto da gestão democrática

A reforma da educação profissional, já na sua primeira etapa, recebeu muitas críticas efetuadas por pesquisadores, pelos sujeitos escolares (diretores, docentes, técnico-acadêmicos, coordenadores de cursos, corpo discente), e também por órgãos de classe e representantes do setor produtivo. Dentre os pesquisadores críticos da educação profissional, cabe mencionar os que mediante textos e pesquisas corroboraram neste estudo como referencial teórico-metodológico, quais sejam: Cunha, Moraes, Kuenzer, Lima Filho, Shiroma, Mesquita, Machado, Marques, Bueno, Frigotto.

Nesse sentido, vale mencionar que a Reforma do Ensino Técnico Agrícola no Estado São Paulo foi objeto de pesquisa de mestrado realizada por esta pesquisadora, sob a orientação do Prof. Dr. Waldemar Marques, a qual sinalizou críticas corroborando os autores supracitados, motivo por que se fazem referências neste texto àquele estudo destacando os impactos, impasses e a confluência da reforma no contexto da avaliação institucional.

Para Moraes (1999), tais críticas classificavam-se especialmente sob duas ordens: quanto à forma e quanto ao seu conteúdo.

Cunha reporta-se particularmente à forma autoritária como foi implementada a reforma da educação profissional, atropelando o processo democrático. O ensino técnico foi objeto do prejudicial “movimento do tipo zig-zag representando uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das ‘leis de equivalência’ dos anos 50. (CUNHA, 1997, citado por MORAES, 1999, p. 61). A reforma, ao contrário de um avanço da articulação entre a educação e a democracia, representa o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentização das situações de classe (CUNHA, 1997).

Moraes (1999) focaliza sua crítica no conteúdo da reforma sinalizando as contradições entre os objetivos proclamados pela lei e os efetivos impactos estruturais que a

legislação acarretou à educação profissional. Dentre esses impactos destaca-se a antinomia entre formação geral e formação técnica obstaculizando o oferecimento de formação politécnica. Assim, segundo essa autora tem-se não apenas “a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa renda, escolaridade e inserção social desfavorável, e a teremos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas que levam o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência” (MORAES, 1999, p.16-17).

No Estado de São Paulo, a reforma da legislação federal do ensino técnico revelou-se num processo multifacetado e politicamente complexo, com profundas alterações na estrutura e funcionamento do ensino técnico, especialmente, da área de agropecuária, e para as Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A pesquisa realizada por SILVA (2002) em uma escola técnica estadual na área agropecuária evidenciou, na percepção dos sujeitos escolares, impactos estruturais e efeitos paradoxais de inflexibilização e desarticulação. Foram também evidenciados impasses quanto ao princípio da autonomia e de participação dos sujeitos sociais no processo de elaboração e implementação da política educacional. A autonomia associa-se à identidade, pois esta só se constrói no exercício daquela. A construção da identidade pressupõe então o exercício da autonomia escolar/institucional, sem a qual não se constrói uma identidade legítima (SILVA, 2002).

Segundo os educadores entrevistados, e corroborando com as críticas dos estudiosos, a forma verticalizada de implementação da política bloqueou a possibilidade, de fato, dessa autonomia e se contrapôs ao princípio da gestão democrática do ensino público.

Quanto ao princípio de articulação entre ensino médio e técnico identificou-se efeito reverso de desarticulação, visto que a articulação entre ambos não se operacionaliza de maneira espontânea.

Destacam-se ainda implicações e controvérsias acarretadas ao desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem e à construção do projeto pedagógico da escola. No que se refere à pretendida independência, constatou-se, ao contrário, a dependência do ensino técnico ao ensino médio, uma vez que a diplomação do técnico vinculava-se, nos termos do Decreto, à comprovação de conclusão do ensino médio.

Quanto aos princípios da flexibilização e da atualização permanente de cursos e currículos, os resultados indicaram uma situação paradoxal e inusitada, pois a mudança contínua no oferecimento de cursos em áreas profissionais diferentes das quais a escola historicamente já atuava, trouxe à tona a questão da identidade e da vocação institucional

escolar e de um processo de indefinição de áreas profissionais de atuação. Essa indefinição quanto à *identidade* institucional, na percepção de seus sujeitos escolares, acarreta conseqüências para a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da Unidade Escolar no decorrer de sua trajetória. (SILVA, 2002).

O princípio da articulação conjugado ao da flexibilidade remete contraditoriamente à inflexibilização, desarticulação e fragmentação do currículo. Para Kuenzer (1997, p.85) “é incrível como, em busca de flexibilidade, obtém-se exatamente o oposto quando a tendência dos países que avançam na educação dos trabalhadores têm caminhado no sentido de facilitar a articulação dos diferentes ramos e modalidades”.

A reforma fundamentada no paradigma de competência destaca o controverso princípio da competência à laborabilidade e à empregabilidade. Mesquita lembra que a “empregabilidade é um conceito muito presente nos documentos elaborados pelos gestores do ensino público, entendido como ‘a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho.’” (2001, p.5)

O modelo de competência requer o uso de metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem, de avaliação e pressupõe a existência de ambientes, equipamentos e recursos pedagógicos adequados para este fim, frágeis para a maioria das escolas.

Desta forma, a análise da legislação revela uma mistura conceitual que mescla polivalência e o paradigma da competência. Conforme explicitou Silva (2002), na percepção dos sujeitos escolares e dos autores críticos da reforma do ensino técnico, tal como delineada na sua primeira fase (1996 a 2004) identificou-se, paradoxalmente, uma aproximação ao modelo taylorista, uma vez que foi retomada não apenas a concepção de polivalência, mas se retrocedeu às concepções de formação profissional instrumentalistas e reducionistas. Cabe lembrar que, segundo Machado (1992), a formação polivalente ainda representa um avanço relativo às formas *tayloristas* e *fordistas*; apresenta-se como o *novo*.

Na visão de Kuenzer (1997, p. 91), a reforma “é tão anacrônica e confusa, que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza [...] sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo”. Ainda sob a ótica de Kuenzer (1999, p.103): “essa concepção nega avanços ocorridos nas legislações de 1961 e 1971, que reconheciam o saber sobre o trabalho como socialmente válido, buscando a construção de modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre tecnologia e humanidades.”

A reforma, na sua primeira fase (de 1996 a 2004) situou-se na lógica da racionalidade financeira de redução do custo/aluno, uma vez que a organização curricular do ensino técnico, tal como preconizada pelo Decreto 2.208/97, implicou redução da carga horária do ensino técnico e diminuição de custos, o que redundou, no caso do ensino agrícola, na desarticulação da sistemática de funcionamento alicerçada no Sistema de Escola-Fazenda que buscava articular teoria e prática com o oferecimento de currículo integrado (médio profissionalizante) e se traduzia no desenvolvimento de Projetos Agropecuários, das Escolas Técnicas da Área Agropecuária (anteriormente denominadas de ETAEs - Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais), repercutindo na estrutura e funcionamento da escola sinalizando tendências à disciplinaridade e à fragmentação do conhecimento, em contraposição à integração curricular e à formação omnilateral.

A conjugação entre os princípios de flexibilidade e atualização permanente de cursos e currículos evidenciou impactos e impasses que eclodiram numa crise de identidade institucional das Escolas Técnicas da área de agropecuária. A construção da identidade institucional escolar se dá ao longo do processo histórico da escola pela ação e interação de múltiplos fatores intervenientes; a premência de mudanças sem rumos claramente definidos, induzida pela política educacional de reforma, especialmente no caso do ensino agrícola, evidenciou uma situação conflituosa, uma crise de vocação institucional com graves prejuízos para a elaboração e implementação do projeto político-pedagógico das escolas técnicas agrícolas.

4.4 A educação profissional na LDB 9394/96: a segunda etapa da reforma sob a égide do Decreto Federal 5.154/04 e Resolução CNE/CEB 01/2005

Na ótica das políticas governamentais diretivas, focadas em ações imediatas, distanciadas muitas vezes do imprescindível debate público, bem como a presença da sociedade civil no processo de elaboração, ocorrem duas etapas da reforma da educação profissional pós LDB 9394/96.

A primeira, gestada com procedimentos anteriores à publicação da atual LDB, é caracterizada fundamentalmente pelas determinações do Decreto Federal nº 2208/97, na gestão político-governamental do Presidente Fernando Henrique Cardoso, vigorou até julho de 2004, conforme analisados anteriormente.

A segunda etapa/tendência que pode ser denominada da *reforma da reforma*, é marcada pelo redirecionamento das políticas curriculares da educação profissional e tecnológica, na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nela busca-se intervir na estrutura e funcionamento do ensino técnico revogando o Decreto Federal 2208/97 com a publicação em 23 de julho de 2004 do Decreto Federal 5.154/04. A este seguiu-se posteriormente o Parecer CNE/CEB 39/2004 e a Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de fevereiro de 2005. Esta nova legislação revoga a anterior e configura uma nova institucionalidade para o Ensino Técnico reformulando a então organização curricular.

O ensino técnico, a partir do Decreto Federal nº 5.154/04, passa a ser denominado *educação profissional técnica de nível médio*, em substituição à expressão *educação profissional de nível técnico*, anteriormente utilizada. A educação profissional, conforme seu Artigo 2º tem como premissa a organização por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e a articulação de esforços conjugando as áreas de educação, trabalho e emprego, ciência e tecnologia.

O atual Decreto redefine substancialmente as disposições anteriores ao especificar no Parágrafo 1º do seu Artigo 4º que a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de três formas: I) integrada, II) concomitante, III) ou subsequente (BRASIL. 2004b).

Amplia-se neste caso o leque de possibilidades de articulação entre ambas as modalidades de ensino, intervindo na ruptura do princípio de equivalência entre educação geral e profissional. (SILVA, 2002).

Por efeito, o Decreto Federal 5154/04 ao revogar o Decreto 2208/97, retoma a possibilidade do oferecimento da educação profissional integrada (ensino médio e ensino técnico), mantendo também as formas de oferecimento concomitante e subsequente.

A articulação de forma integrada será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno. Para tanto, a carga horária total do curso é ampliada objetivando assegurar simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e de preparação para o exercício de profissões técnicas. Objetiva-se, portanto, resgatar o direito ao prosseguimento de estudos em nível superior para os concluintes do ensino técnico, bem como permitir o oferecimento do currículo integrado com matrícula única, revogando o impositivo de dissociação entre ensino técnico e médio.

A articulação entre ensino médio e ensino técnico no regime de concomitância oferecida aos concluintes do ensino fundamental ou aos alunos matriculados no ensino médio, pode ocorrer de três formas: a) na mesma instituição de ensino; b) em instituições distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições diversas mediante convênios de intercomplementaridade visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. (SILVA, 2002).

A articulação poderá ocorrer ainda, de forma *subseqüente*, oferecida neste caso, somente aos concluintes do ensino médio.

Conforme Artigo 6º do Decreto 5154/04 os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio podem ser estruturados e organizados em etapas com terminalidade e neste caso devem incluir saídas intermediárias que possibilitem a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento. Por terminalidade considera-se a conclusão intermediária dos referidos cursos que caracterize uma qualificação para o trabalho, com clareza definida e com identidade própria. Contudo segundo o Parágrafo 2º, as etapas com caráter de terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão (BRASIL. 2004b).

Por sua vez, a Resolução 01/05 atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional (ensino técnico) e altera a Resolução nº 3/98, que estabelece as diretrizes curriculares do ensino médio e a Resolução nº 4/99, que define as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico, especificando de forma mais detalhada a articulação entre o Ensino Técnico e Médio em observância às disposições do Decreto Federal nº 5. 154/04.

Esta Resolução determina, nos termos do Artigo 5º, a ampliação das cargas horárias totais para os cursos técnicos oferecidos de forma integrada para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que ora exigem apenas o mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem 1.000 horas; e de 3.200 horas para aquelas que exigem 1.200 horas (BRASIL. 2005).

Os cursos técnicos realizados nas *formas concomitante ou subseqüente* ao Ensino Médio devem considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional.

Os cursos técnicos a serem oferecidos de *forma integrada* na mesma instituição de ensino ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementaridade, devem submeter seus planos de curso e projetos pedagógicos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino. O artigo 7º dispõe que os cursos técnicos realizados de forma integrada terão validade tanto para fins de habilitação profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio e continuidade de estudos na educação superior (BRASIL. 2005)

Neste contexto a publicação do Decreto Federal 5.154/04 configura-se numa medida de transição, visto que se dá concomitantemente o processo de discussão da Proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica no intuito de interpretar de forma coerente a LDB e sistematizar as diferentes redes de educação profissional mediante a organização de um Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.

Contudo, permanece o desafio da construção de um corpo legislativo sólido e coerente que atenda à especificidade da educação profissional/tecnológica e permita formular e implementar políticas educacionais com mais clareza, concebendo-a na perspectiva de política pública.

4.5 Políticas Públicas para a Educação Profissional

Nas políticas direcionadas à educação profissional (nos seus diversos níveis básico, técnico e tecnológico) a característica marcante é a descontinuidade. A cada chancela dos seus respectivos governos, partidos políticos ou coalisões configuram-se novos contornos, reestrutura-se o desenho organizacional da educação profissional, comumente com mudanças impositivas sem contemplar os devidos processos avaliativos.

A história da educação profissional é então marcada pelas descontinuidades e transições abruptas de políticas curriculares, que afetam a estrutura e funcionamento das instituições escolares, bem como as formas de gestão escolar. Cabe ressaltar que a evolução da educação profissional ocorre sob um jugo preconceituoso e depreciativo do seu papel, do seu valor e da sua própria conceituação.

Assim, a história da educação profissional é a história dos decretos, ou seja, do exercício do poder executivo, em detrimento da perspectiva democrática de decisões

compartilhadas. Esta descontinuidade estimula a insegurança no contexto organizacional visto que demanda contínuas reformulações dos projetos político-pedagógicos, compromete identidades institucionais construídas no decorrer do processo histórico da educação profissional, atualmente fragilizadas no que concerne especialmente ao ensino técnico agrícola. Temos num breve período histórico (em menos de uma década) e sob a vigência de uma mesma LDB duas tendências contrárias de reforma da educação profissional canceladas por atos do poder executivo mediante a publicação de decretos, bem como por resoluções expedidas pelos órgãos colegiados deliberativos (CNE- Câmara de Educação Básica) políticas implementadas essencialmente na perspectiva de cunho governamental político-partidário, do que pelo espírito de políticas públicas no âmbito do Estado. Desconsidera-se que um processo de reforma e de elaboração de tais políticas almejadas como públicas necessitam de tempo para reflexão, análise, acompanhamento e avaliação (SILVA; MARQUES, 2007).

Neste sentido, pode-se configurar a existência de situações paradoxais em que a implementação de uma política educacional contradiz o preceito constitucional de gestão democrática do ensino público, reafirmado na LDB 9394/96.

Para conceber a educação profissional e tecnológica na perspectiva de política pública há que se reconhecê-la como um direito de todo cidadão, o que implica reconhecimento do sentido de transcendência da educação profissional situando-a acima do jogo de poder no contexto políticas educacionais de cunho imediatista, o que demanda a construção do sólido corpo legislativo que configure organicidade, sistematização e valorize as peculiaridades desta modalidade da educação (SILVA; MARQUES, 2007).

Há que se considerar prioritariamente a relevância da educação profissional e das instituições que a oferecem nos contextos do desenvolvimento sócio-político, econômico-produtivo e técnico-científico, concebendo-a como componente estratégico ao desenvolvimento num cenário produtivo marcadamente tecnológico e mutável.

É neste contexto, de mudanças de definições e orientações, num período muito curto de tempo que se colocou a avaliação institucional no âmbito do Centro Paula Souza (CPS); um contexto, portanto, de instabilidade.

5 O MODELO PEDAGÓGICO DE COMPETÊNCIA NA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: implicações para a avaliação institucional

No contexto da reforma, a legislação de ensino confere centralidade ao conceito de competência tornando-se esse o princípio balizador do paradigma pedagógico-curricular da educação profissional, da mesma forma que a gestão democrática constitui um impositivo legal de ordem constitucional reafirmado na LDB nº 9394/96, como princípio da educação nacional.

Entende-se por princípios os fundamentos norteadores que devem balizar as escolas técnicas e demais instituições escolares responsáveis pelo oferecimento da educação profissional no processo de organização curricular, na *práxis pedagógica* e na gestão. Tais princípios sinalizam um período de transição e ruptura no paradigma da organização curricular, visando à implementação de nova estrutura organizacional para o ensino técnico.

5.1 O sentido da competência na legislação federal de ensino

Diante das etapas e tendências contraditórias de reforma da educação profissional constata-se que permanece inalterado o objetivo maior de fundamentar a educação profissional em todos os seus níveis (básico, técnico e tecnológico) à luz do modelo pedagógico de competência.

Este modelo é normatizado pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99, que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Mesmo com a revogação do Decreto Federal 2208/97, mediante a publicação do Decreto Federal 5.154/04 e da Resolução CNE/CEB nº 01/05, que atualizam a nomenclatura, cargas horárias e formas de oferecimento da educação profissional de nível técnico são mantidos os princípios da educação profissional, especialmente o princípio de competência à laborabilidade, bem como a centralidade do modelo pedagógico de competência.

Na legislação federal da educação profissional técnica de nível médio²² os

²² Nomenclatura determinada pelo atual Decreto Federal 5.154/97 e Resolução CNE/CEB 1/05.

conceitos de competência e laborabilidade/empregabilidade são correlatos e interdependentes.

A competência profissional é concebida, nos termos legais, como a capacidade de “articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”(BRASIL.1999a, p.33).O conceito de competência integra os *saberes* em tríplice dimensão:o *saber* enquanto conhecimentos e informações articuladas operatoricamente;o *saber fazer* que se traduz nas *habilidades* psicomotoras elaboradas cognitivamente e socioafetivamente; por fim o *saber ser*, que se constitui nas *atitudes, valores*, isto é, as predisposições para decisões e ações fundamentadas nos referenciais estéticos, políticos e éticos.

Assim, o desenvolvimento de competências tem por finalidade propiciar, nos termos do Parecer CNE/CEB 16/99, “condições de empregabilidade/laborabilidade de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis”(BRASIL. 1999a, p. 33).

A incorporação do princípio da competência na organização curricular do ensino técnico demanda uma maior reflexão e responsabilidade das instituições escolares, no processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos, na medida em que exige a reestruturação da gestão do ensino, com a inclusão de novos conteúdos e da adoção de metodologias diferenciadas do processo de ensino-aprendizagem e novas práticas de avaliação que contemplem o desenvolvimento da autonomia intelectual, assim como impõe desafios à gestão escolar e à avaliação institucional.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 evidencia o caráter da reforma do ensino técnico com vistas à mudança do tradicional modelo de organização curricular, centrada nas disciplinas/conteúdos, para o modelo de avaliação de competência. Relembramos que ser competente, nos termos desse Parecer é: “[...] ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho [...].” (BRASIL. 1999a, p. 32).

Nesta perspectiva de organização curricular, a duração do ensino técnico “poderá variar para diferentes indivíduos, ainda que o plano de curso tenha uma carga horária mínima definida para cada habilitação, por área profissional.” (BRASIL.1999a, p. 23).

A duração de cada habilitação profissional dependerá de três fatores: do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, segundo projeto pedagógico da escola; b) das competências constituídas no ensino médio; c) das competências

adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho, sendo, portanto, permitida ao aluno a construção do seu próprio itinerário no ensino técnico. Nos termos do Artigo 41 da LDB 9394/96, os conhecimentos adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, podem ser objetos de avaliação e certificação de competências, sendo avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos (BRASIL. 1996a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico são instituídas pela Resolução CNE/CEB 4/99, que determina as áreas profissionais e especifica: a caracterização de cada área, as competências profissionais gerais do técnico da área e a carga horária mínima de cada habilitação por área profissional. Compete ao Conselho Nacional de Educação (CNE) promover a atualização curricular e determinar as respectivas competências profissionais gerais e as cargas horárias mínimas para cada habilitação, conforme Artigo 5º dessa Resolução (BRASIL. 1999b).

Mesmo diante da publicação do Decreto Federal 5154/04, revogando o Decreto Federal 2208/97, e da Resolução CNE/CEB 1/05, que altera as cargas horárias e as formas de oferecimento do ensino técnico, mantém-se inalterado, como já dito, o modelo de competência como balizador da reforma.

As determinações da Resolução CNE/CEB 4/99 acarretaram mudanças na gestão do ensino e na gestão das Escolas Técnicas. Dentre essas, tem-se conforme Artigo 8º, que “a organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade da escola, sendo que o perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.” (BRASIL. 1999b).

Em síntese, a construção dos currículos plenos do ensino técnico está a cargo das escolas *ou redes*, devendo ser resguardada a carga horária mínima por área profissional, e as competências gerais do técnico, sendo as competências específicas de cada habilitação profissional e os perfis de conclusão de cada habilitação profissional definidos também pela escola. Isto denota a pluralidade de organizações curriculares em função da diversidade dos projetos político-pedagógicos e das diferenças do cenário sócio-político, econômico-produtivo, técnico-científico e geográfico onde se encontram as escolas.

Os critérios para organização e planejamento dos cursos técnicos são: o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade, bem como a conciliação das referidas demandas identificadas com a vocação e capacidade institucional da escola ou da rede de ensino, entretanto a conciliação dessas demandas torna-se um desafio, dada a diversidade de interesses, de demandas e o caráter dialético deste processo.

Para oferecimento de novas habilitações profissionais, é necessária a elaboração de planos de cursos a serem submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, conforme Artigo 10 da Resolução 4/99. Todo plano de curso deve ser fundamentado de acordo com a *proposta pedagógica da escola* e ser com ela coerente.

As competências profissionais classificam-se em: básicas, gerais e específicas. No ensino fundamental e médio deve ser assegurado o desenvolvimento das competências básicas, enquanto que as competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área e as competências específicas devem ser desenvolvidas no ensino técnico. Disto depreende-se o efeito dominó entre as carências identificadas no desenvolvimento de competências básicas, o que trará ampla repercussão no âmbito da educação profissional de nível técnico. Um dos fatores condicionantes de êxito do modelo pedagógico de competência que se quer institucionalizar via resoluções e decretos requer a fundamentação teórico-metodológica no ensino fundamental e médio. Caso haja neles precariedade, haverá também prejuízos na aquisição e desenvolvimento das competências específicas no ensino técnico.

O Artigo 6º da mesma Resolução reafirma o conceito de competência explicitado pelo Parecer 16/99. A Resolução CNE/CEB 4/99 no seu Artigo 11º assegura o direito ao aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores ao ingresso no ensino técnico, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação adquiridos: no ensino médio; em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos; em cursos de educação profissional de nível básico, por meio de avaliação do aluno efetivada pela escola; no trabalho ou por outros meios informais, também mediante avaliação de competência; ou ainda mediante reconhecimento em processos formais de certificação profissional (BRASIL. 1999b).

Tendo em vista estas necessidades de certificação, o Artigo 16 desta Resolução determina que caberá ao Ministério da Educação implantar um sistema de certificação por competência, em articulação com os outros órgãos federais, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL. 1999b).

Para definir as competências específicas de cada habilitação profissional a escola pode buscar subsídios nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico da Área, documentos que oferecem indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos, tais como: caracterização de seus respectivos processos de produção, identificação das respectivas funções e subfunções e, por fim, as competências, habilidades e bases tecnológicas que lhe sejam inerentes. Esses sinalizam para a adoção de um novo modelo de organização do currículo, concebendo-o como situação-meio; os conteúdos

como insumos para o desenvolvimento de competências, aliados aos métodos devem concorrer para o seu exercício (BRASIL. 2000a).

Os pontos cruciais da mudança do modelo pedagógico concentram-se na superação e seguinte redirecionamento: a) da ênfase nos conteúdos curriculares para a ênfase no desenvolvimento de competências; b) da superação da concepção do currículo enquanto um conjunto sistematizado de disciplinas e como um fim em si mesmo a fim de concebê-lo como conjunto articulado de situações-meio; c) da superação da preocupação meramente formal do cumprimento do currículo oficial para a ênfase na geração das competências profissionais gerais.

Nos termos dos Referenciais Curriculares Nacionais, o mundo do trabalho é representado pelo conjunto de atividades geradoras de produtos e serviços que apresentam entre si similitudes que permitem agrupá-las em um núcleo comum de competências por áreas profissionais (BRASIL.2000a). Sob esta ótica, é possível agrupar e classificar essas atividades devido à existência de um conjunto peculiar de competências que elas comungam.

A organização curricular é concebida à luz de uma categoria fundamental: a *cadeia produtiva*, que pressupõe a identificação e definição das funções e subfunções do processo de produção em cada área profissional, cuja, a caracterização do processo produtivo de cada área profissional deve constituir o núcleo da organização curricular. Mediante o estudo do processo de produção em cada área profissional, torna-se possível identificar as grandes atribuições ou etapas significativas, o que torna possível identificar as funções mais amplas e importantes que o compõem. A cada uma dessas grandes funções do processo de produção correspondem as respectivas subfunções que são atividades mais específicas e delimitadas, geradoras de produtos ou resultados parciais. A definição das funções e subfunções, na respectiva área profissional, permite caracterizar o núcleo de referência da organização curricular, sobre o qual deverá incidir o desenvolvimento das competências. Para cada subfunção do processo produtivo de uma área profissional devem ser identificadas as competências e habilidades necessárias e inerentes ao seu processo produtivo. Além destas, também estão identificadas as bases tecnológicas resultantes da aplicação do conhecimento científico em determinada área produtiva e que se constituem num conjunto de conceitos, princípios e processos, ou seja, insumos para a geração de competências, reunidas sob diferentes formas: disciplinas, seminários, programas de estudos, ciclos de debates temáticos, oficinas de experimentação etc.

Todavia, cabe ressaltar que os próprios Referenciais Curriculares enfatizam a

relevância da metodologia na implementação do referido modelo de competência. Esta metodologia não se constitui em “artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado.” (BRASIL. 2000b, p.30).

Ainda conforme os Referenciais, o currículo dirigido para o desenvolvimento de competências caracteriza-se por um conjunto relevante e instigante de projetos e problemas, reais ou simulados, capazes de desencadear ações resolutivas que incluem a pesquisa e o estudo de conteúdos e bases tecnológicas, e de incitar o educando na busca de soluções criativas e alternativas. O currículo desenhado nessa perspectiva é composto por eixos de projetos e problemas que sejam significativos, ou exemplificativos do processo produtivo das respectivas áreas profissionais do mundo do trabalho. (SILVA, 2002). Sendo assim, fica nítida a necessidade de disponibilidade de ambientes e recursos adequados e atualizados para o desenvolvimento de projetos típicos da área profissional alvo do programa de formação. (BRASIL. 2000b, p. 33).

Se a metodologia ocupa lugar central no novo paradigma de avaliação de competência, cabem diversos questionamentos quanto às condições infraestruturais, didático-pedagógicas e organizacionais das escolas e das redes; quanto à qualificação/habilitação do corpo docente; e quanto à construção do projeto político-pedagógico e condições de estágio, e por fim, quanto às implicações desses fatores para a gestão escolar e avaliação institucional.

5.2 A questão da competência e suas origens

A noção de empregabilidade no campo empresarial está intrinsecamente vinculada à política de recursos humanos, que objetiva transferir a responsabilidade pela não-contratação e ou pelo desemprego estrutural para o próprio trabalhador (MORAES, 1999)

Sua gênese carrega o lastro da racionalidade empresarial e busca justificação ideológica no campo educacional. Desta forma, é repassada para o profissional (trabalhador) uma pseudo justificação, ou seja, uma justificativa ideologizada segundo a qual o desemprego é sempre em última instância uma *questão mercitocrática*, ou seja, o mérito de acesso ao emprego é atribuído ao indivíduo apenas.

Nesta ótica as políticas econômicas e de emprego empreendidas pelos diversos governos procuram isentar-se de quaisquer responsabilidades. Para Shiroma (1999, p. 59), a

“[...] empregabilidade não é conquistável, será uma eterna meta. Para manter o estímulo ao trabalhador em busca do inalcançável, as políticas de recursos humanos prescrevem estratégias de recompensa, em especial, a meritocracia”.

Cabe mencionar que a gênese do conceito de competência e sua disseminação na legislação educacional tem início no final da década de 70, em programas de formação de professores nos Estados Unidos da América. Posteriormente, tal conceito assume diferentes apropriações e usos nas políticas educacionais nos países europeus, como Inglaterra e França. (SILVA, 2002).

Nos anos oitenta, o paradigma de competência torna-se o referencial da reforma da educação profissional empreendida na Inglaterra. Na reforma inglesa, o *modelo das competências* foi organizado a partir de um desenho curricular flexível centrado na aquisição de habilidades requeridas pelo emprego. Segundo Campos (1999, p. 72), esse modelo possibilita “uma participação ativa dos empregadores para a determinação das normas de competência, trazendo como consequência o desenvolvimento de programas de formação focados no mercado, considerados por isso, mais eficientes que os programas de formação que enfatizam os saberes disciplinares.”

Na França, em 1992, o Governo Mitterrand toma o paradigma de competência como eixo norteador de sua reforma de ensino. Conforme explicita Tanguy (1997) *apud* Campos (1999, p. 73), o modelo pedagógico francês das competências organiza-se a partir de objetivos de referência “[...] O ensino volta-se para a realização de objetivos, que devem refletir-se em termos da aquisição de competências terminais ao término do curso ou de um ciclo. Estes objetivos são descritos em formas de saberes e ações, que devem ser objetivamente avaliados a partir de critérios de desempenho”. E ainda segundo Tanguy, nos modelos pedagógicos baseados na competência, a avaliação adquire novos contornos, pois “são os procedimentos avaliatórios que dão visibilidade às competências que, manifestadas na forma de desempenho, possibilitam classificações em função de uma norma de referência, como competente ou não-competente” (TANGUY, 1997, *apud* CAMPOS, 1999, p. 73).

Não obstante as inúmeras críticas e indagações suscitadas pelo modelo de competência, observa-se sua adoção nos diferentes contextos das reformas educacionais, ressaltada a diversificação nas formas de implementação do referido modelo pedagógico, que sinalizam para classificá-los sob

duas tendências: os modelos de formação que se centram nas análises das demandas do exterior até o sujeito, vinculando, então, as competências diretas com as exigências de formação; [...] modelos que tratam as competências como atributos

cognitivos, motor, sócio-afetivo, que subjazem às repostas do indivíduo. (CAMPOS,1999, p.70).

Como se vê, o atual modelo da educação profissional, tal como preconizado pela reforma, pauta-se no multifacetado conceito de competência.

Há, portanto, que se verificar *in locu*, ou seja, no cotidiano escolar, como o conceito/modelo de competência é interpretado ou reinterpretado, como se transmuda, como se efetiva ou não, podendo então apresentar-se ou não de maneira diversa da idealizada, uma vez que, são os sujeitos escolares que, no interior dos estabelecimentos de ensino,efetivamente dialogam e concorrem ou não para a implementação das políticas educacionais (SILVA, 2002).

Assim, decorridos mais de dez anos da publicação da LDB 9394/96 e oito anos da publicação do Parecer 16/99 e Resolução 4/99, ambos do CNE/CEB, que buscaram institucionalizar o modelo pedagógico de competência, constata-se novamente, em corroboração às proposições elencadas por SILVA (2002), a cristalização de impasses e incongruências do pretendido modelo de competência e suas confluências no contexto da avaliação institucional.

Nessa ótica, confirma-se, conforme o estudo já indicava em 2002, que as frágeis condições de infra-estrutura das escolas, os laboratórios pedagógicos, a desatualização das bibliotecas, a inadequação dos laboratórios de tecnologia da informação e de informatização, remontam para um cenário de impasses e obstáculos quanto ao uso dos tempos e espaços escolares, o que remete à polêmica discussão sobre os impactos do modelo de competência na avaliação institucional das escolas, questão posta no âmbito da presente pesquisa. Sob a ótica dos profissionais da escola, o conceito de competência ainda é considerado controverso e pouco exequível, mesmo decorrida quase uma década da sua suposta institucionalização.

Mantém-se uma mistura conceitual entre o paradigma de competência e os conceitos de polivalência e os de politecnia historicamente almejados e não efetivamente alcançados. Ressalta-se ainda, que a forma verticalizada pela qual se deu a reforma da educação profissional reafirma o caráter pouco dialógico com o contexto histórico-cultural e as condições operantes infraestruturais e didático-pedagógicas das redes públicas de Ensino Técnico, com especial atenção para a rede paulista.

Não obstante esta dissonância entre o modelo adotado e as condições para sua operacionalização, é importante destacar que este modelo constitui uma das referências básicas para a avaliação institucional em pauta preconizada para o Centro Estadual de

Educação Tecnológica Paula Souza.

Do ponto de vista desta pesquisa importa verificar em que medida a sistemática de avaliação institucional proposta contempla a avaliação dos impactos e dos efeitos do processo formativo em termos do conceito de competência.

5.3 As confluências entre o modelo de competência e a avaliação institucional

Como vimos no contexto das políticas de reforma da educação profissional pós LDB 9394/96, consubstanciadas na legislação federal de ensino, o conceito de competência constitui-se num princípio balizador da organização curricular, das práticas pedagógicas e da gestão educacional.

Este instiga um debate junto às comunidades acadêmica e empresarial e nos diversos setores econômico-produtivos. Suscita também críticas, dado o seu caráter ideologicamente empresarial, porque remete à aproximação da racionalidade empresarial às práticas pedagógico-organizacionais, à questão da subjetividade conceitual e às frágeis condições operacionais das instituições escolares. Suscita também defesas, pois reporta-se ao espírito da legislação que propõe a vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social.

Nessa ótica o paradigma pedagógico de competência busca seus fundamentos na necessidade de contextualização dos conhecimentos, concebendo o desenvolvimento de competências como intrínseco à própria formação-profissional, e por remeter os critérios de avaliação da educação profissional a uma maior aproximação com o ambiente e linguagem do mundo do trabalho.

Entre o processo de institucionalização via impositivo legal do pretendido modelo de competência e sua implementação há, todavia, um longo caminho a percorrer que pressupõe mudança cultural em nível organizativo-gestorial, reestruturação da infra-estrutura, dos espaços e tempos escolares, das práticas de interação entre escola e mundo do trabalho.

Os impactos da implementação do modelo de competência na gestão do ensino são fortes e extrapolam os limites circunscritos e previsíveis na legislação.

A incorporação do princípio de competência à laborabilidade na organização curricular do ensino técnico demanda reflexão e maior responsabilidade sobre as práticas pedagógico-organizacionais das redes de ensino e escolas, na medida em que demanda a

adoção de metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação diferenciadas, a inclusão de novos conteúdos programáticos (denominados bases tecnológicas) que contemplem o desenvolvimento da autonomia intelectual, no âmbito da gestão democrática. Tal modelo remete ao debate sobre a política de formação docente (qualificação/habilitação), às interfaces do trabalho pedagógico e o desenvolvimento técnico-científico e sobre a reestruturação tecnológica do setor produtivo. Considerando que o trabalho docente concorre para o desenvolvimento das competências, cabe a reflexão sobre os saberes e práticas que se configuram como fundamentais à própria profissionalização docente.

Nesta perspectiva, a disponibilidade de ambientes e recursos didático-pedagógicos adequados para o desenvolvimento de projetos específicos a cada área profissional torna-se condição inerente ao processo de ensino-aprendizagem, a que se quer repensar as conexões entre o setor educacional e o setor produtivo, para o qual a própria idéia de competência é básica. Há múltiplas possibilidades quanto às definições conceituais de competência, vista sob óticas diferenciadas advindas do mundo do trabalho e dos diversos setores produtivos e tecnológicos. A definição das competências prioritárias a serem desenvolvidas, avaliadas e certificadas nas áreas profissionais requer o diálogo permanente, canais de comunicação mais fluentes com o setor produtivo (empresas públicas e privadas, órgãos representantes de classes, sindicatos etc) e setor técnico-científico (universidades, instituições de fomento e pesquisa etc).

O modelo pedagógico de competência implica também repensar formas de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico, enquanto canal de participação dos sujeitos sociais da comunidade escolar e extra-escolar e instrumento imprescindível ao processo de construção da gestão democrática, que busca construção da identidade institucional e da autonomia escolar. Implica também refletir sobre o trabalho coletivo entre sujeitos escolares, comunidade local e a interação escola-comunidade-setor produtivo.

Como avaliar os estabelecimentos de ensino que se constituem em *locus* do desenvolvimento, certificação e de avaliação de competências é outra questão fundamental que se refere à avaliação institucional das escolas técnicas estaduais. Tal indagação remonta às discussões sobre o papel social das Escolas Técnicas, em um cenário econômico-produtivo marcadamente cambiante e instável.

Ao revistarmos o processo de redemocratização e suas implicações no campo educacional, a partir da década de oitenta, contemplamos conceitos e categorias típicos dos regimes democráticos, como participação, autonomia e controle social, que passaram por um

processo de ressignificação à luz da racionalidade político-econômica.

Assim, no processo de democratização da gestão educacional, são vislumbrados canais de participação que ao mesmo tempo configuram exercício de autonomia e de controle. Já na década de noventa, temos enfatizadas as políticas de descentralização, de desconcentração e a política de avaliação de resultados nas diversas esferas do campo social, especialmente a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho Administrativo do Estado, cujo documento expressa a ênfase conferida à política de avaliação de resultados secundarizando a avaliação de processo.

No campo educacional, com a publicação da LDB 9394/96 e legislação complementar da educação profissional (especialmente a Resolução CNE/CBE 4/99, e Parecer CNE/CEB 16/99), é também enfatizada a política de avaliação em suas diferentes tipologias e fins como correlato da suposta concessão de progressivos graus de autonomia escolar. Sugere-se pela análise da legislação que a avaliação institucional situa-se como uma dimensão re-significada da categoria controle social. Assim, temos como correlato no âmbito da participação e da categoria autonomia, as políticas e práticas de avaliação institucional.

6 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: o papel do Centro Paula Souza e a trajetória do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais

As políticas públicas, entre elas a da educação, se explicam buscando sua gênese no processo histórico-social e nos contextos político-econômicos. É preciso identificar as múltiplas determinações históricas que delinearão e conduziram a evolução da educação profissional/tecnológica, com o intuito de oferecer maiores subsídios teóricos que possam contribuir para o atual debate acerca dessa questão problemática, visto que a mesma se desenvolveu durante um longo período à luz de estereótipos, e no isolamento de escassas análises científicas.

Em nossa pesquisa de mestrado realizada em 2002 cuja dissertação intitula-se a ‘Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico: impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo’²³ abordamos as determinações e os condicionantes dos contextos sócio-histórico e políticos da evolução da educação profissional (nível técnico) no cenário brasileiro, focando prioritariamente a evolução do Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo. A educação profissional (em especial o nível técnico destinado à área de agropecuária) traz marcas indeléveis dos traços coloniais escravocratas e resquícios dessa visão cultural preconceituosa e depreciativa em relação à formação para o trabalho (SILVA, 2002).

Assim, a educação profissional situa-se ainda hoje na polarização de visões extremistas acerca da educação profissional: ora assume caráter moralista-assistencialista, como caminho alternativo destinado aos desfavorecidos da fortuna, desprovidos pela sorte, desvalidos filhos das classes populares; ora assume caráter economicista-tecnicista para alavancar a economia do país como um sustentáculo do desenvolvimento econômico.

Na sociedade agro-exportadora e patrimonialista, aos filhos das elites destinaram-se as graduações em medicina, engenharia, direito, equivocadamente não consideradas a título de educação profissional e, portanto, não impregnadas do caráter depreciativo dos cursos superiores de tecnologia e ou dos cursos técnicos. Há que se lembrar, conforme explicita o Parecer CNE/CEB nº 16/99, que a rigor “após o ensino médio tudo é Educação

²³ Dissertação de Mestrado, de autoria desta pesquisadora intitulada a “Reforma da Educação Profissional de Nível Técnico: impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo” sob a orientação do Profº Drº Waldemar Marques, apresentada em 2002, no PPGE –UFSCAR (Área de Fundamentos).

Profissional.” (BRASIL. 1999a). Nesse sentido cabe ressaltar o relevante papel político-econômico que a então Província de São Paulo, sedimentada na lavoura cafeeira e apresentando as bases do embrionário sistema industrial, adquire no cenário brasileiro, nos últimos decênios do Império. Segundo Fernando de Azevedo essa situação de prosperidade permitiu que o Estado de São Paulo lançasse as bases para um sistema próprio de educação:

[...] Foi em São Paulo para onde se deslocou o centro da vida econômica do país, que tomou maior impulso a instrução nos diversos graus e modalidades. A política adotada de financiamento da imigração que passou a ser subsidiada pelo Estado, a partir de 1886, as novas perspectivas que se rasgaram ao trabalho de colonos, com a abolição do elemento servil, e o desenvolvimento da lavoura cafeeira que atingiu em 1895 um dos seus pontos culminantes com a grande alta de preço do café concorreram poderosamente para atrair a essa região do país e nela fixar as maiores correntes de imigração. Essa situação de prosperidade que se prolongou até 1928, na economia rural, com fundamento na lavoura do café, e a que o surto das indústrias, sobretudo a partir de 1918, devia dar um impulso vigoroso, permitia ao estado de São Paulo organizar em bases mais sólidas e largas o seu sistema de educação. [...] O Instituto Agrônomo, estabelecido em Campinas pelo governo imperial em 1887, transfere-se em 1892 para o domínio do Estado de São Paulo. (AZEVEDO, 1971, p. 583).

Assim, a partir de então o Estado de São Paulo, como salienta Azevedo (1971), organiza as bases do sistema de educação. Outrossim, enfatiza já naquele momento a relevância político-social e econômica da educação profissional, focada inicialmente na área agrícola vinculada à economia da lavoura cafeeira e da economia agro-exportadora, o que lhe conferiu o pioneirismo e a vanguarda na gênese pública da educação profissional e tecnológica.

Atualmente o Estado de São Paulo constitui-se no maior pólo tecnológico e agroindustrial do Brasil comportando as três importantes Universidades Públicas Estaduais (USP, UNICAMP e UNESP), responsáveis por um elevado percentual de produção acadêmico-científica brasileira, além das Universidades Federais (em especial a UFSCAR com renomado conceito na produção de tecnologia).

No âmbito da educação profissional conta com a presença do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza que se constitui na maior rede de educação profissional pública da América Latina. O CPS oferece a educação profissional em todos os níveis (básico, técnico e tecnológico, pós-graduação), além de estar atuando no oferecimento da educação profissional na modalidade de educação à distância (EAD) com o oferecimento de cursos técnicos no Brasil.

O Estado de São Paulo é também a Unidade da Federação com maior número de Cursos Técnicos (Habilitações Profissionais) e Escolas Técnicas Estaduais, contando

também com a maior rede de Faculdades de Tecnologias mantidas pelo poder público estadual, isto é, conta com instituições de ensino técnico e tecnológico criadas e mantidas exclusivamente pelo referido Estado). Segue abaixo, no Quadro 1, uma síntese dos dados econômicos do Estado de São Paulo e o que isso representa para a economia brasileira.

O Estado de São Paulo representa para a economia brasileira:
• 32% do PIB em 2003
• 42% das exportações de produtos industrializados
• 46% das importações de produtos industrializados
• 44% da produção da indústria de transformação
• 43% da receita do Setor de Serviços
• 24% da agropecuária do país (o segundo estado, RS, tem 14,8%)
• 26% da construção civil (o segundo estado, RJ, tem 13,3%)
• 30% do comércio
• 22% da população brasileira
• 4% do território nacional

Quadro 1 – Dados econômicos do Estado de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Fundação SEADE. **Estado de São Paulo: desafios e perspectivas**. Jul. 2006. Disponível em: www.centropaulasouza.sp.gov.br (link Plano Diretor das Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária). Acesso em: 15/1/2007

Nesse cenário, considerando a elevada produção agropecuária do Estado de São Paulo na economia brasileira, vale lembrar que a evolução do Ensino Técnico Agrícola nesse Estado “é marcada pela transição, ruptura e descontinuidade no seu projeto político-pedagógico. O ensino agrícola paulista sofre de uma constante indefinição política quanto aos seus fins, princípios e objetivos”. (SILVA, 2002, p.216).

A análise dos textos legais e documentos institucionais revelam que o Ensino Técnico e as respectivas Escolas Agrícolas foram objeto de inúmeras mudanças e realocações por diferentes órgãos gestores, passando por diversas Secretarias Estaduais. Revelam ainda a indefinição político-pedagógica e a dificuldade de situá-lo em um *locus* apropriado e condizente aos seus fins. (SILVA, 2002).

A história das Escolas Agrícolas e do Ensino Técnico Agrícola Paulista é contada por decretos, ou seja, é a história dos Decretos e da ação do poder executivo sobre uma questão de cunho pedagógico-social. A questão das transferências compulsórias, pois todas se fizeram via Decreto, revela ainda a exclusão e o cerceamento das vias de participação dos sujeitos sociais escolares e extra-escolares nos destinos desta área do ensino técnico. A tônica quanto às transferências aponta para questões de ordem financeira onde o aspecto pedagógico é pouco relevante, visto que a definição das diferentes políticas educacionais destinadas ao ensino técnico agrícola, ao longo da sua evolução, foi impositiva não havendo a

efetiva participação dos sujeitos escolares.

Pode-se dizer que até a década de trinta a educação profissional da área primária, no Estado de São Paulo, centralizava-se prioritariamente nas escolas que ofereciam formação elementar agrícola. Verifica-se, no entanto, que o sistema de ensino agrícola no Brasil e especialmente no Estado de São Paulo contemplava, ao longo de sua evolução, diferentes tipos de escolas, que ofereciam diferentes modalidades e níveis de ensino agrícola, subordinadas também a diferentes órgãos gestores. A coexistência simultânea de diversos órgãos coordenadores, diferentes instituições escolares sem a definição dos princípios, fins e objetivos da educação profissional destinada à área primária marcam a diversidade da situação.

Na trajetória legal-normativa do Ensino Agrícola no Estado de São Paulo tem-se como referência maior a produção bibliográfica e os textos institucionais do Engenheiro Agrônomo Shigeo Mizoguchi, um ativo protagonista desta área de ensino (idealizador da implantação do Sistema Escola Fazenda e da Cooperativa-Escola) que constituiu também o acervo documental para pesquisas. Mizoguchi enfatizava a complexidade de se explicitar a evolução do Ensino Agrícola no Estado de São Paulo, pois:

vários tipos de escolas de agricultura em vários níveis de escolaridade estiveram funcionando concomitantemente no Estado de São Paulo, subordinadas algumas à Secretaria da Educação e outras à Secretaria da Agricultura, e de que algumas escolas estiveram subordinadas a ambas Secretarias em épocas diferentes [...] Esse fato por certo veio dificultar a tarefa de pesquisa histórica do Ensino Agrícola no Estado [...] e a complexidade do assunto torna-se bastante evidente. (MIZOGUCHI, 1980, p. 16).

Conforme explicita Silva (2002), ele identificou em linhas gerais os seguintes momentos: o Ensino da Agricultura na Secretaria da Educação; o Ensino Agrícola na Secretaria da Agricultura e na diretoria do Ensino Agrícola; o retorno do Ensino Agrícola para a Secretaria da Educação.

O desenvolvimento do Ensino Agrícola na Secretaria da Educação, no Estado de São Paulo compreende o período de 1934 a 1955. (MIZOGUCHI, 1980). Em 1956 tem início o segundo ciclo de evolução do Ensino Agrícola com a transferência das Escolas Profissionais Agrícolas Industriais (Agrotécnicas) da Secretaria da Educação para a Secretaria da Agricultura, mais especificamente para a Diretoria do Ensino Agrícola, sendo extintos o Departamento do Ensino Profissional da Secretaria da Educação e o Setor de Cultura Técnica Agrícola.

Em 1963 o Ensino Agrícola Paulista retorna à jurisdição da Secretaria da Educação. Neste mesmo ano (1963), o Decreto nº 42, de 5 de julho transfere as escolas agrícolas e toda a Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação tornando-se o marco histórico para a consolidação do ensino agrícola no Estado de São Paulo (SILVA, 2002).

A referida periodicização foi contemplada na pesquisa realizada por Silva (2002), que dando continuidade ao estudo da evolução histórica, acrescentou o quarto momento vivenciado pelo Ensino Agrícola, referente à transferência das Escolas Técnicas Agrícolas, da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e desta para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou CPS)

Vale destacar a iniciativa pioneira e exitosa do Estado de São Paulo para o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no Brasil e de situar o papel do Centro Paula Souza (CPS) na consolidação da educação profissional na esfera pública.

6.1 O papel do Centro Paula Souza na Educação Profissional Paulista: as transições e rupturas na gestão das Escolas Técnicas Estaduais

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza tem papel importantíssimo na história da educação profissional/tecnológica nacional, uma vez que é a maior rede pública de educação profissional da América Latina.

As discussões em torno da educação tecnológica iniciam-se em São Paulo em 1963 e se consubstanciam somente em 1969. Em 1968, sob a égide da reforma universitária consubstanciada pela Lei Federal 5540/68, o governo do Estado, pela Resolução nº 2001/68, criou um grupo de trabalho para estudar a viabilidade da oferta de cursos superiores de tecnologia no Estado de São Paulo.

Iniciativa possível em virtude da Lei Federal nº 5540/68, de 28 de novembro de 1968, nos termos dos Artigos 18 e 23, referendar implicitamente a possibilidade de oferecimento de faculdades e de cursos de tecnologia, visto que permitia a criação de cursos profissionais com modalidades e duração diferenciadas a fim de atender às demandas do mundo do trabalho. Tal estudo resulta no Relatório, citado pelo Parecer CNE/CP nº 29, de 03/12/2002, que propõe:

as faculdades de tecnologia, com programas de alto padrão acadêmico, poderão oferecer a mais ampla variedade de cursos, atendendo a um tempo às necessidades do mercado de trabalho e às diferentes aptidões e tendências dos estudantes, sem se circunscrever aos clássicos e reduzidos campos profissionais que ainda caracterizam a escola superior brasileira. (BRASIL. 2002).

Então, no efervescente contexto do Regime Militar, contemplando um suposto Milagre Econômico e diante das novas demandas do setor econômico-produtivo e da expansão industrial paulista que demandavam formação profissional, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou CPS), mediante Decreto-Lei s/n de 6 de outubro de 1969, pelo Governador Roberto Costa de Abreu Sodré, no uso de suas atribuições e que por força do Ato Complementar nº 47/69, lhe conferia o Parágrafo Primeiro do Artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. O CPS é criado na condição de entidade autárquica, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, com sede e foro na cidade de São Paulo vinculada administrativamente naquele momento à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, e financeiramente à Secretaria da Fazenda.

De acordo com o Artigo 2º desse Decreto, a criação dessa autarquia tinha por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso: I- incentivar ou ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos membros de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem como o seu entrosamento com o trabalho; II- formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperação com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores; III- desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos. (SÃO PAULO. 1969). Não obstante, foi assim denominado somente em 10 de abril de 1971.

Em 1970 foi autorizada a instalação e o funcionamento dos primeiros Cursos de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, expedidos pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através do Parecer CEE/SP nº 50/70, que enfatizava a relevância do tecnólogo. O referido Parecer afirmava que o tecnólogo preencheria uma lacuna existente entre o engenheiro e a mão de obra especializada, seria então, um elo ou forma de ligação do engenheiro e do cientista com o trabalhador especializado. Para tanto deveria saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial.

Cabe lembrar que foi considerada exitosa a iniciativa paulista no oferecimento da educação tecnológica pública pela FATEC de São Paulo, conforme mencionava o Parecer CFE nº 1.060/73, o qual explicitava que inequivocamente, a referida iniciativa estava gerando bons resultados. Em 1974 os Cursos Superiores de Tecnologia ministrados pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC/SP) são legalmente reconhecidos mediante o Decreto Federal nº 74.708/74.

Em janeiro de 1976 o Governo do Estado de São Paulo criou, mediante a Lei Estadual nº 952/76, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, transformando o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, nos termos do seu Artigo 15, em uma autarquia de regime especial vinculada e a ela associada.

Já na década de oitenta, na gestão de Franco Montoro, tendo como Secretário Estadual de Avaliação Paulo Tarso dos Santos (na Secretaria da Educação), foi constituído um importante canal de participação: o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, tendo sido o Ensino Técnico em São Paulo o tema específico da II Sessão Pública, em novembro de 1983. Segundo a Prof^a Lourdes Marcelino Machado:

O documento base da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP- apontava para o Histórico do Movimento dos Professores das Escolas Técnicas. Documento: denúncia que discutia a transferência de seis escolas técnicas para o Centro Paula Souza, da UNESP, no apagar das luzes da gestão Ferreira Martins, e a seguir as propostas aprovadas em dois Encontros de Escolas Técnicas da rede pública do Estado de São Paulo. Em relação à administração das escolas, a reivindicação era a de criação de uma Coordenadoria do Ensino Profissionalizante. (MACHADO, L.M.1992a, p. 81).

No tocante ao Ensino Técnico Agrícola, em resposta às discussões, debates e reivindicações do Fórum foi criado posteriormente, em 1984, o Grupo Executivo de Trabalho do Ensino Agrícola (GEAGRI). No âmbito do Estado de São Paulo, em 1985 criou-se a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE), a ela cabendo a responsabilidade de administrar as escolas técnicas industriais e agrícolas, assim o fazendo até 1991 (SILVA, 2002).

Em 1991 tem início o quarto ciclo de evolução histórica do Ensino Técnico Agrícola, ou seja, constata-se sua quarta transferência compulsória, mediante Decreto, para uma nova Secretaria Estadual. O Decreto Estadual nº 34.032/91, de 22 de outubro, determina a transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE), com as suas escolas, da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Seu Artigo 1º determinava a transferência, a partir de 1º de

janeiro de 1992, com seus bens móveis, semoventes, máquinas e implementos agrícolas, direitos e obrigações, cargos e funções-atividades, da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais com suas escolas, conforme Anexo integrante deste Decreto. (SÃO PAULO. Decreto nº 34.032, 1991).

O Artigo 2º do referido Decreto determina que a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE) passa a denominar-se Divisão Estadual de Ensino Tecnológico (DEETE), enquanto que seu Artigo 3º determina que “a administração de bens imóveis utilizados, atualmente, pelas Escolas Técnicas Estaduais constantes do Anexo que integra este decreto, fica transferida, a partir de 1º de janeiro de 1992, à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.” (SÃO PAULO. Decreto Estadual nº 34.032, 1991).

Em 1993 as Escolas Técnicas Estaduais foram novamente transferidas através do Decreto Estadual nº 37.735/93, agora para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. (Silva, 2002). O Decreto nº 37.735, de 27/10/93, que institui esta transferência considerava dentre as justificativas a

importância de reunir em rede única as Escolas Técnicas Estaduais para fins de fixação de uma política de atuação com relação a esse ensino, conforme preceito constitucional; como também o fato do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”- CEETEPS, autarquia de regime especial, vinculada e associada à Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho “- UNESP, ter sido criado pelo Decreto- lei de 6 de outubro de 1969, justamente com a finalidade de manter o ensino técnico e tecnológico.” (SÃO PAULO. 1993).

O artigo 1º do Decreto Estadual 37.735/93 determinava a transferência de todas as Escolas Técnicas Estaduais (tanto as Agrícolas, como as Industriais), a partir de primeiro de janeiro de 1994, conforme Anexos I e II do respectivo decreto, respectivamente, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e da Secretaria da Educação para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza –CEETEPS. (SÃO PAULO. 1993).

Em 1995, por força da Resolução Unesp-63, de 30/08/1995, publicada em 31/08/1995, que altera dispositivos do Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, ficam determinadas as condições de vinculação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Conforme Artigo 60-A, o Centro Paula Souza tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento do conhecimento tecnológico, nos níveis superior e médio do ensino, da pesquisa e da extensão de serviços à comunidade e suas

formas de atuação constam em seu Regimento. O Artigo 60-B determina que a organização do CEETEPS obedeceria às diretrizes: I- planejamento da instituição visando a atender às necessidades técnicas e tecnológicas nacionais; II- integração entre seus órgãos e unidades de ensino de modo a garantir unidades de ação institucional; III- estruturação de ensino, de modo a garantir unidade de ação institucional; IV- integração dos cursos de nível superior e médio afins, quando no mesmo Campus, com vistas à racionalização do uso de recursos humanos e materiais; V- integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão de serviços à comunidade; VI- descentralização administrativa; VII- participação do corpo docente, do corpo discente e do corpo técnico-administrativo nos órgãos colegiados; VIII- unidade de patrimônio e administração (SÃO PAULO. 1995).

Destaca-se a orientação de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a descentralização administrativa condizente com a condição de autarquia em regime especial, porém circunstanciada na questão financeira, visto que a descentralização configurava-se apenas no plano administrativo. Ainda conforme o Artigo 60-C, o Centro Paula Souza constituir-se-á por Unidades de Ensino Superior (denominadas de Faculdades de Tecnologia-FATECs), Unidades de Ensino Médio (denominadas de Escolas Técnicas Estaduais-ETEs), e Unidades Especiais que poderão organizar-se em campus.

O Centro Paula Souza (CEETEPS) acabou se constituindo no mais importante pólo formador de técnicos e tecnólogos no Estado de São Paulo, constituindo pública a gênese destes cursos.

Em 2001 o Centro Paula Souza no Estado de São Paulo contava com: a) 64 Escolas Técnicas Estaduais - ETEs (cursos técnicos nas áreas industrial e de serviços); b) 35 Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais- ETAEs (cursos técnicos na área agrícola), cuja denominação foi alterada também para ETE (Escola Técnica Estadual) , conforme Decreto Estadual nº 44.500/99; c) 09 Faculdades de Tecnologia - FATEC's (cursos superiores de tecnologia); d) 12 Classes descentralizadas em convênio com prefeituras municipais (cursos médio e técnicos dos diversos setores produtivos). No total, são 108 Unidades de Ensino e 12 Classes Descentralizadas distribuídas em 94 municípios paulistas.

Atualmente (até o dia 14/01/2008) o Centro Paula Souza administra 171 Unidades de Ensino, sendo (138) Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) e (33) Faculdades de Tecnologia (Fatecs) localizadas em cento e dezesseis (116) cidades paulistas que atendem a mais de cento e vinte mil alunos. Ocorre durante os anos de 2001 a 2008 um processo de expansão do CPS com crescimento do número de Escolas Técnicas Estaduais.

As Escolas Técnicas Estaduais atendem mais de 100 mil estudantes nos níveis de ensino Médio e Técnico, para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços, com mais de 78 habilitações profissionais. Nas FATECs mais de 20 mil alunos estão distribuídos em 31 cursos Superiores de Graduação, totalizando nesta data trinta e três (33) Faculdades de Tecnologia, com previsão de implantação para o primeiro semestre de 2008 de cinco novas Unidades nos municípios de Araçatuba, Capão Bonito, Jaboticabal, Piracicaba e Sertãozinho. Ocorre ainda o plano de expansão das ETEs e FATECs com previsão para implantação de novas Unidades no ano de 2008.

A Administração Central é constituída por: Presidente Interino do Conselho Deliberativo; Diretora Superintendente; Vice-diretor Superintendente; Chefe de Gabinete; Assessor de Programação e Controle de Obras; Assessor para Assuntos de Educação Superior; Assessora de Avaliação Institucional; Assessora de Pós-graduação e Pesquisa; Procuradora Jurídica; Coordenador de Ensino Profissional Básico; Coordenador de Ensino Técnico; Coordenador de Recursos Humanos; Coordenador de Administração.

No ano de 2006 foi reestruturado novo o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais de forma a atualizar as mudanças advindas deste decênio de publicação da nova LDB 9394/96.

Após esta explanação, cabe-nos revisitar no tópico seguinte o contexto, as etapas e proposições do Sistema de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza.

6.2 O Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETE) do Centro Paula Souza: concepções, etapas e proposições

A avaliação institucional na gestão pública revela-se como importante instrumento, que propicia subsídios teórico-metodológicos para se estabelecerem diretrizes no processo de elaboração, execução e implementação da política educacional, bem como para refletir sobre as condições operantes do próprio sistema de ensino. Disto depreende-se que as funções da avaliação “ têm que ser [...] compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas” (AFONSO, 2002, p.19).

Entretanto, cabe destacar que há necessidade de estudos sobre Avaliação Institucional seguida da devida contextualização das políticas no campo educacional, que identifiquem sua natureza, explicitando as diversas modalidades e fins/funções nos diferentes níveis do sistema (nível micro/pedagógico; meso/organizacional; macro/nacional e

mega/internacional, visto que a avaliação configura-se como um importante “instrumento de controle e de legitimação organizacional”(AFONSO, 2002, p.19).

Há também que se problematizar a dicotomia entre os enfoques de regulação/punição versus avaliação como emancipação, visto ser a avaliação “ uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos” (HOUSE, 1994, p.19).

Por tal razão o presente tópico busca analisar o contexto e etapas da elaboração e implementação do Sistema de Avaliação Institucional (SAI) das Escolas Técnicas Estaduais (das áreas primária, secundária e terciária) do Centro Paula Souza denominado SAI-ETE.

Como já mencionado, ocorre no ano de 1993 a transferência por via do Decreto Estadual nº 37.735/93, de 27/10/1993, das Escolas Técnicas Estaduais (Agrícolas e Industriais), até então pertencentes à Secretaria Estadual de Educação, para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS), vinculado à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e jurisdicionado à Secretaria de Secretaria da Ciência e Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, sendo autarquia estadual, de regime especial, responsável pelo oferecimento da educação profissional pública no Estado de São Paulo, assume significativa importância na gestão da educação pública, o que lhe impõe grandes responsabilidades quanto à avaliação institucional.

A LDB 9394/96 reconfigura o cenário educacional brasileiro, com profundas mudanças na sistemática de organização, estruturação e funcionamento da educação profissional em todos os seus níveis (básico, técnico e tecnológico) que impactam na forma de gestão do Ensino Técnico e das Escolas Técnicas Estaduais no Estado de São Paulo.

No bojo das demandas dos cenários econômico-produtivo e sociopolíticos, das determinações contidas na LDB, e da relevância da educação profissional nas políticas públicas, o Centro Paula Souza, através da Coordenadoria de Ensino Técnico é instigado a desenvolver no ano de 1997, experimentalmente, um Projeto Piloto de Avaliação Institucional para as Escolas Técnicas Estaduais, então denominado *TUIUIÚ – ESCOLA NOTA 1000*.

Esse projeto buscava propiciar a implantação de um sistema de avaliação institucional, fortalecer a cultura de avaliação e definir parâmetros e indicadores que viabilizassem a análise do desempenho global da instituição. O Projeto Tuiuiú dá origem ao atual Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETE), que é composto também pelo Sistema de Acompanhamento de Egressos (SAIE) com o objetivo de avaliar a qualidade da formação profissional oferecida pelas ETes e acompanhar a inserção de seus alunos no mercado de trabalho.

Conforme explicitou a Coordenadora da Assessoria de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza em entrevista realizada no ano de 2006, esse Sistema de Avaliação Institucional foi moldado de forma pioneira, pois não havia até então (1997) nenhum modelo ou projeto de avaliação institucional direcionado para a educação profissional que contemplasse seus diversos níveis, e prioritariamente o ensino técnico. Ressalte-se o imenso desafio que se configurou ao receber como incumbência do então Diretor Superintendente do Centro Paula Souza a determinação para a elaboração de um projeto de avaliação institucional para as Escolas Técnicas Estaduais. Este fato demandou estudos e reflexões sobre as práticas da avaliação institucional na educação superior, também emergentes.

Nessa perspectiva, ainda conforme salienta a Coordenadora da AAI nessa mesma entrevista, o referencial teórico apreciado para a elaboração do SAI-ETE originou-se predominantemente dos modelos de avaliação das instituições de ensino superior, tanto de universidades estrangeiras como de experiências nacionais, com maior atenção para o modelo de avaliação institucional da UNICAMP. Dentre os autores referenciados figuram aqueles que participaram do Fórum de Avaliação Institucional desenvolvido pelo Centro Paula Souza, no ano de 2002, a saber: José Dias Sobrinho, Marinilzes Moradillo Mello, Isaura Belloni, Bernadeti Gatti, entre outros.

Isso confirma a ação de vanguarda tomada pelo Centro Paula Souza, visto ser um projeto único no que tange à avaliação institucional de Escolas Técnicas Estaduais da rede pública.

O Sistema de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza é fundamentado no pressuposto de que o produto das Escolas Técnicas Estaduais deve atender às aspirações do aluno, pais, funcionários, professores e da comunidade externa constituída por representantes dos diversos segmentos sociais (entre esses os empresários), que indicarão os níveis de eficiência e eficácia da Instituição, determinando Padrões de Desempenho Ideal. O termo aspirações busca expressar as necessidades e expectativas de alunos, pais, funcionários, professores e empresários estabelecidos conforme premissa do SAI-ETE a partir da leitura das novas exigências do mundo atual (Projeto Tuiuiú-Escola Nota 1000).

Na proposta do Projeto Tuiuiú, atualmente denominado Sistema de Avaliação Institucional-ETEs, o avaliado, ou seja, o produto das Escolas Técnicas Estaduais deve atender às aspirações da sociedade indicando os padrões de desempenho ideal a serem estabelecidos, partindo-se das exigências do mundo contemporâneo.

A título de objetivo geral visa-se, mediante a criação deste projeto, à “implementação de uma cultura de avaliação permanente, de forma a propiciar a contínua

retroalimentação do sistema e o aprimoramento dos seus padrões de qualidade”.(Projeto Tuiuiú, 1997, p.2).

Assim, o Projeto Tuiuiú- Escola Nota 1000 contemplava inicialmente como objetivos: 1º) definir padrões de desempenho ideal das Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) pertencentes ao Centro Paula Souza; 2º) identificar o nível de desempenho real de cada ETE e de cada Habilitação Profissional oferecida; 3º) propiciar uma visão global do desempenho do Centro Paula Souza, promover a reflexão nas ETEs e no Centro da melhoria da qualidade da formação profissional e de aproximação sistemática do desempenho real do ideal.

Note-se que prevalece a terminologia garantia de um padrão de qualidade, circunscrito e definido ao âmbito de cada sistema de ensino (e de suas redes). Todavia não é esclarecido no âmbito dos pressupostos teórico-metodológicos do SAI-ETE o que se entende por qualidade na educação profissional, como também não se identifica detalhadamente qual é esse padrão e ou medida de referência no âmbito desta rede de ensino.

Conforme análise do texto institucional do Projeto Tuiuiú-Escola Nota 1000, os indicadores utilizados no SAI são de caráter quantitativo e qualitativo, que buscam retratar o desenvolvimento do processo e a análise do produto.

Os Indicadores do processo foram constituídos por dados obtidos mediante os índices de movimentação escolar (desempenho pedagógico) e dados referentes às aspirações de infraestrutura e de gestão escolar (esses últimos denominados endoavaliação).

Foram concebidos como indicadores do produto os dados obtidos mediante estudo dos egressos, relação escola e comunidade e mercado de trabalho.

O Projeto Tuiuiú comportou quatro momentos: 1º) projeto piloto; 2º) revalidação do projeto piloto; 3º) implantação do SAI e implementação do Processo. Inicialmente contou com reduzida equipe²⁴ sob a Coordenação Geral da Professora Responsável pela Assessoria de Avaliação Institucional, na época realocada da equipe de supervisores da Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC). Os recursos financeiros dispendidos foram no valor de onze mil cento e setenta e quatro reais e setenta e quatro centavos (R\$ 11.174,74).

A metodologia utilizada no Projeto Tuiuiú buscou contemplar: 1º) a avaliação do Processo; 2º) a avaliação do produto; 3º) o universo da amostragem.

²⁴ Coordenação Geral da Professora Roberta Froncillo e do Prof José Celso Prado Pozzobon. No setor administrativo da CETEC contou com a participação do Luís Carlos Zanirato Maia, Gláucia Regina Manzano, José Edielson Barbosa, Nivaldo da Silva Martello. Para aplicação dos instrumentos de pesquisa contou com os Supervisores do Núcleos Regionais (Toshie Mori-São Paulo; José Vitório Sacilotto-Campinas, Luiz Alberto Agasi-Sorocaba, Merli Maria Garcia Diniz-São José do Rio Preto, Diogo Ávila Martins-Marília e de Isabel Cápua Maia-Ribeirão Preto) e de Aplicadores Externos.

A Avaliação do Processo contemplou a análise de dados institucionais obtidos nas próprias ETEs, tais como: índices de evasão, retenção, assiduidade de docentes e discentes, dependências etc; e para a obtenção dos dados referentes às aspirações foi realizada pesquisas através de questionários específicos com pais, alunos e professores das ETES para uma amostragem inicial.

Quanto à avaliação do Produto foram usados dados sobre egressos e dados sobre satisfação obtidos através da pesquisa junto a pais, alunos e entrevistas com empresários. Para a obtenção dos dados especificamente sobre a situação dos egressos foi realizada pesquisa no final do referido ano letivo intitulada Estudos de Egressos.

Para a determinação do universo da amostragem para o Projeto Piloto foram escolhidas 20% do total das ETEs e ETAEs tendo por critérios: a manutenção de habilitações que atendem maior número de alunos, manutenção dos cursos com todas as séries/módulos funcionando e representação de todas as regiões do Estado.

Para a amostra do corpo docente foram selecionados aleatoriamente 30% do total de professores da escola; e a amostra de pais foi constituída por 30% de pais presentes à reunião marcada pela escola. Já para a determinação da Amostra de Alunos foram selecionadas as 1ª, 3ª e 4ª séries dos períodos diurno e noturno, de cada curso técnico, para comporem a amostra dos alunos escolhidos aleatoriamente. Conforme consta no documento do Projeto foi conferido tratamento estatístico de 33% de fração amostral.

O projeto considerou como instrumentos de pesquisa os dados institucionais, os questionários específicos para cada segmento (discentes, docentes, funcionários), pais e as entrevistas com empresários. Para a tabulação de dados foram usadas tabelas para diferentes cruzamentos dos dados pesquisados, o que permitiu a realização de uma análise comparativa, com atribuição de pontos ao desempenho real da cada ETE. No espírito do Projeto a tabulação dos dados ofereceriam os índices de competência de cada ETE ou ETAE.

Ainda dentro da Proposta do Projeto Tuiuiú, a classificação das ETEs deveria promover em cada escola a reflexão e o estímulo para atingir o desempenho Ideal. Vale destacar que conforme texto institucional do Projeto Tuiuiú, o Centro Paula Souza determinaria os padrões de qualidade, classificando cada Unidade Escolar e o próprio Centro Paula Souza num determinado patamar, ou seja, para essa classificação o Centro Paula Souza determinaria padrões de qualidade que por sua vez refletiriam o Desempenho Ideal, que confrontado com o Desempenho Real, resultariam na classificação de cada unidade escolar. O SAI-ETE, para sua permanência necessita ser alimentado coletiva e continuamente junto à comunidade escolar.

Nessa perspectiva fica evidente a ênfase conferida à Avaliação de Resultados, bem como uma concepção da avaliação institucional situada na racionalidade de mensuração de índices e na comparabilidade entre Unidades de Ensino.

Neste sentido, a metodologia usada no Projeto Piloto, posteriormente convertido no atual SAI-ETE, é controversa e contrária aos princípios da avaliação institucional referendados no extinto Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) como também no SINAES direcionados à educação superior, em especial no que se refere aos princípios de não premiação e não punição.

Assim, tem-se a elaboração e a implantação do Sistema de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza, conforme ordem cronológica, em quatro etapas: 1ª) Projeto TUIUIÚ, em setembro de 1997, aplicado para uma amostra de 20% de escolas e cursos de diferentes regiões do Estado a fim de mapear variáveis e definir instrumentos; 2ª) Validação do Projeto de 1997, que constituiu uma avaliação qualitativa dos dados obtidos a fim de implantar o SAI-ETE nas demais Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza; 3ª) Aplicação do SAI-ETE, em 1998, em vinte escolas técnicas estaduais; 4ª) Implantação do SAI-ETE em 108 Unidades Escolares.

No ano de 1997 o SAI-ETE foi realizado em vinte Escolas Técnicas Estaduais, e em 1998 foram escolhidas outras Escolas, sendo mantido o total de apenas *vinte* Escolas para a aplicação do questionário. A partir de 1998 o Projeto Piloto Tuiuiú sofre reorganizações e passa a ser denominado Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETE).

O SAI-ETE busca fundamentação nos dados institucionais, nos questionários e resultados da pesquisa de egressos. O questionário é o principal instrumento da pesquisa. Em 1998, foi aplicado a uma amostra de 33 avos de fração de alunos e pais, e de professores e funcionários presentes no dia da aplicação da pesquisa. Vale lembrar que não é obrigatória a participação na Pesquisa SAI-ETE.

O Relatório SAI-ETE 1998 expressa as concepções de avaliação, objetivos gerais e específicos, metodologia, construção e identificação dos indicadores, justificativas de implementação do sistema de avaliação institucional para ETes e CEETEPS. Nele são definidos os indicadores como “características de processos ou produtos passíveis de mensuração e análise.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p.3/1).

Os Indicadores de Processo visam caracterizar internamente a instituição e os Indicadores de Produto buscam caracterizar externamente a escola e a extensão de seus

resultados, enquanto que os Indicadores de Benefício caracterizam a extensão, o atendimento e a satisfação oferecidos pelo produto à comunidade.

Os indicadores de desempenho foram estabelecidos em função dos objetivos e Metas do CEETEPS e receberam pontuação de modo a alcançar o desempenho de excelência expresso pelo valor máximo 1000 (mil) pontos, distribuídos da seguinte forma: 450 pontos para Processo; 350 pontos para Produto; 200 pontos para Benefício, conforme Quadro 2, abaixo.

DESEMPENHO IDEAL	
ESCOLA NOTA 1000	
PROCESSO	450
PRODUTO	350
BENEFÍCIO	200
TOTAL DE PONTOS	1000

Quadro 2 – Desempenho ideal - Escola Nota 1000

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional**: Relatório do SAI-ETE 98. São Paulo, 1998.

A pontuação e a classificação estabelecidas pelo CEETEPS para os diferentes indicadores de desempenho atingem o valor máximo de 1000 pontos e expressam a concepção de Padrões de Excelência (expressão usada no campo empresarial oriunda da Teoria da Qualidade Total). A pontuação real de cada ETE era então confrontada com a ideal. Assim, foi instituído um Sistema de Classificação das Escolas Técnicas Estaduais e do próprio CEETEPS, subdividido em quatro níveis, Alfa, Beta, Gama e Delta, com a pontuação específica para cada nível. Abaixo segue o Quadro 3 com a classificação das ETes no ano de 1998:

QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO		
PONTOS	CLASSIFICAÇÃO	AVALIAÇÃO
900 a 1000	ALFA	EXCELENTE
700 a 899	BETA	MUITO BOM
500 a 699	GAMA,	BOM
menos de 499 pontos	DELTA	não há nenhuma menção

Quadro 3 – Sistema de Classificação das ETes 1998

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional**: Relatório do SAI-ETE 98. São Paulo, 1998.

Os quadros e indicadores de Processo, Produto e Benefício, conforme metodologia usada para a aplicação da Pesquisa SAI-ETE no ano de 1998, encontram-se especificados nos Quadros abaixo, seguidos das subdivisões dos indicadores e seus respectivos componentes e pontuação ideal, conforme consta no Relatório SAI-ETE 98.

QUADRO DE INDICADORES DE PROCESSO (450 pontos-IDEAL)		
INDICADORES	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO IDEAL
DESEMPENHO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> • questões de satisfação com o curso e a escola • dificuldades • habilidades • conhecimentos técnicos 	150
HIGIENE E SEGURANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • condições de higiene e limpeza e de segurança tanto das dependências escolares como na formação técnico-profissional 	50
GESTÃO	<ul style="list-style-type: none"> • níveis de participação e comunicações nas decisões técnico-administrativas-financeiras Relacionamento externo e interno 	120
INFRA-ESTRUTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Existência, adequação, acesso, qualidade e condições de materiais, equipamentos, salas e instalações 	60
DESEMPENHO PROFISSIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação profissional de professores, funcionários e direção 	30
ÍNDICE DE ASSIDUIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência de alunos e professores 	40
SUB-TOTAL		450

Quadro 4 - Indicadores de Processo do SAI-1998

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 98**. São Paulo, 1998. p. 32.

Observa-se que os componentes de Indicadores de Processo referem-se à gestão escolar, à infra-estrutura e ao desempenho pedagógico e profissional.

Há, portanto, uma conjugação de componentes de diferentes ordens referentes às: condições operantes das ETes (condições infraestruturais, de higiene e segurança, de ambientes e laboratórios didático-pedagógicos necessários à gestão do ensino); políticas e práticas de atuação profissional docente e técnico-administrativo, bem como componentes que se referem à organização das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, o Quadro 5 apresenta os indicadores de Produto com a pontuação máxima de 350 pontos do Ideal.

QUADRO DE INDICADORES DE PRODUTO (350 pontos-IDEAL)		
INDICADORES	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO IDEAL
DESEMPENHO ESCOLAR	• Índice de perda de alunos retidos por faltas ou aproveitamento e evasão	150
	• Relação candidato/vaga: números de alunos inscritos por vaga oferecida	20
	• Taxa de concluintes/curso: número de técnicos formados por alunos matriculados	30
SITUAÇÃO DE EGRESSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho na área • Situação Salarial • Dificuldades com o emprego • Desempenho profissional (auto-avaliação) 	60
RELAÇÃO ESCOLA/SOCIEDADE	• Situação de Parceria, convênios e projetos com instituições externas à escola	80
ESTÁGIO	• Oportunidades e facilidades de estágio(egressos e alunos)	10
SUB-TOTAL		350

Quadro 5 - Indicadores de Produto do SAI-1998

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE 98. São Paulo, 1998.

Os indicadores de Produto buscam conjugar questões referentes ao desempenho escolar (ora separado do estágio) com questões concernentes ao mercado de trabalho e às condições de empregabilidade. Buscam ainda identificar em que medida a ETE consegue desenvolver e viabilizar parcerias, convênios e projetos com instituições externas à escola.

No entanto, os indicadores de produto não estabelecem nenhuma forma de análise e apreciação do contexto regional sócio-econômico no qual se insere cada Unidade Escolar.

O Quadro de Indicadores de Benefício apresenta o máximo de 200 pontos, subdivididos nos itens: grau de satisfação, expectativas atendidas e avaliação do curso. A seguir apresentamos o Quadro 6, contendo a respectiva pontuação nos Indicadores de Benefício.

QUADRO DE INDICADORES DE BENEFÍCIO (200 pontos-IDEAL)		
INDICADORES	DESCRIÇÃO	PONTUAÇÃO IDEAL
GRAU DE SATISFAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de satisfação de alunos, pais, docentes e funcionários • Motivos de escolha do curso e indicações do curso e da escola • Avaliação do Curso feita por alunos e egressos 	110
EXPECTATIVAS ATENDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho na área • Situação Salarial • Dificuldades com o emprego • Desempenho profissional (auto-avaliação) 	30
AValiação DO CURSO	Situação de Parceria, convênios e projetos com instituições externas à escola	60
SUB-TOTAL		200

Quadro 6 – Indicadores de Benefício do SAI-1998

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional**: Relatório do SAI-ETE 98. São Paulo, 1998.

No quadro de Indicadores de Benefício são contemplados os níveis de satisfação de alunos, pais, docentes e funcionários, contudo, não é especificado o subjetivo conceito de satisfação e em que parâmetros se fundamenta. Não fica claro se estes níveis de satisfação referem-se ao Curso, à Instituição Escolar no seu todo, ou ao Centro Paula Souza enquanto autarquia estadual responsável pela educação profissional pública no Estado de São Paulo.

O item ‘expectativas atendidas’ refere-se à dinâmica do mercado de trabalho, contudo não se estabelece nenhuma forma de triangulação entre efeitos, causas, implicações e confluências entre a questão do atendimento a esse grau de satisfação no âmbito da Escola e as expectativas atendidas no mundo do trabalho.

Não há esclarecimento quanto ao que se conceitua por satisfação, aspirações, expectativas e a diferenciação em relação ao conceito de atendimento de necessidades prioritárias e essenciais ao processo de ensino-aprendizagem e às condições de formação de cidadão.

No Relatório do Sistema de Avaliação Institucional de 1998 (SAI/ETE 98) encontra-se registrada a justificativa oficial acerca da finalidade de implantação da avaliação, expressa na fala da Professora Responsável pela Assessoria de Avaliação Institucional do SAI-ETE.

Assim, a Coordenadora afirma que a criação de um sistema de avaliação “deve ter por finalidade avaliar os processos de funcionamento, seus resultados e impactos na realidade social onde a Instituição se insere.” (SÃO PAULO.SAI-ETE,1998, p. 1/1). Explicita

ainda que o Centro Paula Souza inovou ao construir o Sistema de Avaliação Institucional buscando aprimorar seus padrões de qualidade com a participação de todas as suas Escolas Técnicas.

Conforme enfatiza a Coordenação da AAI, a “avaliação não pretende estimular uma competição ou confrontar resultados, punindo ou premiando. Aliás, a busca de uma cultura de avaliação e endoavaliação, a ser implantada e desenvolvida em cada ETE, é na verdade, o grande prêmio oferecido pelo SAI.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p.3).

A criação do Sistema de Avaliação Institucional das ETEs, nos termos deste Relatório, tem por justificativa o cumprimento das determinações da LDB 9394/96, fato que exigiu das instituições escolares reestruturações no âmbito da gestão escolar, e ainda a ‘flexibilidade e a maturidade’ das instituições escolares e do Centro Paula Souza, na condição de instituição gestora da educação profissional pública paulista.

Assim, a implantação do SAI visa a possibilitar o “estabelecimento de uma cultura de avaliação como processo contínuo de melhoria de padrões e da gestão das questões de ensino e suas relações mais globais. [...] “avaliação não pretende estimular uma competição ou confrontar resultados, punindo ou premiando. Aliás, a busca de uma cultura de avaliação e endoavaliação, a ser implantada e desenvolvida em cada ETE, é na verdade, o grande prêmio oferecido pelo SAI.”. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p. 2/1).

Destaca-se, nos termos do Relatório SAI-ETE, que o Sistema de Avaliação Institucional parte do princípio de “atendimento das aspirações dos alunos e comunidade, de modo a interferir nos resultados desejados e aferir a qualidade em cada ETE e na própria Instituição.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p. 2/1). Contudo, ao comparar estas declarações com os indicadores apresentados, parece que a concepção de avaliação está intimamente ligada à questão da aferição de resultados, ou seja, está vinculada à ação de aferir, no sentido quantitativista, um dado padrão de qualidade, não claramente especificado.

Outra questão imprescindível refere-se à classificação das escolas por meio da avaliação institucional. Nesse sentido, o Relatório SAI-ETE 1998 esclarece que “não se trata da implantação de filosofia neoliberal, de que uma classificação ou ranking estimularia a competitividade e que poderia ter como consequência um possível aperfeiçoamento das escolas ” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p. 2/1).

Assim, conforme discurso oficial, trata-se de identificar diferentes dimensões do processo, produto e benefício e de pontuar “os pontos de *eficácia e eficiência* que devem ser estruturados na própria unidade, estimulando estratégias coletivas e criativas, regionais e

personalizadas, pela exploração das próprias potencialidades, para atendimento das realidades cambiantes do mercado de trabalho” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p. 2/1).

O Relatório enfatiza então que cada Escola será comparada consigo mesma num dado período de tempo, e avaliada pela capacidade de reorganizar-se através de uma cultura de avaliação e endoavaliação.

Os objetivos gerais do Sistema de Avaliação Institucional, constantes do Relatório SAI-ETE 98, são os seguintes:

promover a reflexão em cada escola Técnica (ETE) e no CEETEPS a partir do desempenho real apurado, para aproximar esse desempenho do ideal, em busca da melhoria da qualidade (padrões de qualidade do CEETEPS); possibilitar a consolidação e ou redirecionamento das políticas institucionais; promover a avaliação interna (auto-avaliação) e externa (avaliação participativa); estimular estratégias coletivas e criativas, regionais e personalizadas, para atendimento de realidades cambiantes da produção e mercado de trabalho, pela exploração das próprias potencialidades. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p. 2/1).

Nessa perspectiva, a implantação de uma cultura de avaliação e de auto-avaliação nas Escolas Técnicas Estaduais e no Centro Paula Souza (CEETEPS), deve, nos termos do discurso oficial, permitir a contínua retroalimentação do sistema e aprimorar os seus *padrões de qualidade*. Como desdobramentos dos objetivos gerais são também especificados no Relatório SAI-ETE 1998 os objetivos específicos da implantação desta política e prática de Avaliação Institucional, quais sejam:

definir padrões de desempenho ideal das ETes e cursos do CEETEPS; constatar o nível de desempenho real por meio de um Sistema de Avaliação Institucional-SAI, de cada ETE e de cada curso oferecido; avaliar a eficiência das ações do CEETEPS; definir políticas institucionais e projetos de capacitação; subsidiar os projetos pedagógicos das ETes, a partir do diagnóstico de cada indicador avaliado para superação de problemas e melhoria do desempenho. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p. 2/2).

Na explicitação do discurso oficial expresso nos documentos institucionais, a metodologia usada no Projeto Piloto possibilitou a construção de indicadores quantitativos e modelos interpretativos que buscam verificar o desenvolvimento do processo, analisar o produto e a extensão dos benefícios usufruídos pelos ‘*usuários da ETE*’ (expressão usada no Relatório SAI), devendo ocorrer atualização e aperfeiçoamento desses indicadores.

A avaliação deste Projeto deveria ser feita pelo acompanhamento das ações desenvolvidas pelas ETes e pelo CPS diante dos “ respectivos diagnósticos e pelo ritmo que

cada unidade conseguir imprimir à sua capacidade de reorganizar-se através de uma cultura de avaliação e endoavaliação, aproximando o seu desempenho real do ideal.(SÃO PAULO. SAI-ETE, 1998, p. 2/1).

Observa-se nisto que as premissas conceituais acerca da gestão do ensino e da escola pautam-se no *atendimento das aspirações e expectativas* de diferentes sujeitos sociais, tais como alunos, pais, professores, funcionários e a sociedade (comunidade local e regional). O atendimento das aspirações e expectativas situa-se na perspectiva da concepção de excelência, de Padrões de Desempenho Ideal, preconizado pelo CEETEPS, no Projeto Tuiuiú-Escola Nota 1000.

Fato importante a destacar é que o Projeto Tuiuiú não faz referência às concepções de avaliação institucional e à definição dos princípios que nortearão o desenvolvimento do sistema avaliativo, bem como de seus pressupostos, originando impasses e ingerências no âmbito da legitimação dos pressupostos desse Sistema de Avaliação Institucional junto aos sujeitos escolares, os protagonistas do cotidiano escolar.

O Sistema de Avaliação Institucional parte do pressuposto de que o produto das ETEs do Centro Paula Souza deve atender às aspirações dos alunos e da sociedade de forma a determinar Padrões de Desempenho Ideais. Somente em 1999 o SAI passa a incorporar todas as ETEs do Centro Paula Souza. Entretanto, em momento algum foi avaliada a autarquia, ou seja, a instituição Centro Paula Souza (em termos de departamentos e seções que compõem o núcleo administrativo-pedagógico, jurídico-organizacional e financeiro, bem como não foi efetuada a avaliação da política de gestão, das formas de relacionamento e comunicação entre a Administração Central como preposta do Estado e do governo e as demais instituições escolares que compõem a rede).

O resultado da avaliação do Centro Paula Souza apresentados nos Relatórios SAI-ETE de 1997 até 2007 apenas apresentam a aferição da média da pontuação obtida por todas as Escolas do CPS.

Em 1999 foi realizada a Pesquisa SAI-ETE em outras 59 (cinquenta e nove) ETEs ainda não envolvidas no processo avaliativo.

A metodologia da Pesquisa SAI realizada no ano de 1999 foi a mesma utilizada no SAI-ETE do ano anterior (1998). Permanecem inalterados os quadros e as pontuações do Processo, Produto e Benefício e os respectivos itens que o constituem. À categoria Processo, constituída dos indicadores de desempenho pedagógico, higiene e segurança, gestão, infra-estrutura, desempenho profissional, índice de assiduidade foi atribuída 450 pontos. Para o Produto, composta dos indicadores de situação de egressos,

relação escola/comunidade, estágio e desempenho escolar, subdividido em índice de perda, relação candidato/vaga e taxa de concluinte/curso, avaliação do curso sob a ótica dos alunos e egressos, e níveis de satisfação de alunos, pais, egressos, funcionários e docentes atribuí-se 350 pontos. Aos indicadores de Benefício foram atribuídos 200 pontos, sendo essa categoria constituída pelas expectativas atendidas.

O Relatório do SAI-ETE do ano de 1999 expressa que “avaliar significa comparar uma situação existente com algum modelo ideal, esperado ou utópico” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 1).

Nesse Relatório consta também que a finalidade do Sistema de Avaliação Institucional é de “avaliar os processos de funcionamento, seus resultados e impactos na realidade social onde a Instituição se insere” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 2).

Nela encontra-se ainda a definição de objetivos gerais ampliando os contidos no Projeto inicial, quais sejam: possibilitar a consolidação e ou redirecionamento das políticas institucionais; promover a avaliação interna (auto-avaliação) e externa (participativa);

estimular estratégias coletivas e criativas, regionais e personalizadas, para o atendimento de realidades cambiantes da produção e mercado de trabalho, pela exploração das próprias potencialidades; implantação da cultura de avaliação e endoavaliação nas ETEs e no CEETEPS que permita a contínua retroalimentação do sistema, procurando aprimorar os seus padrões de qualidade. (SÃO PAULO. Relatório SAI-ETE, 1999, p. 2/ 1).

Nos objetivos específicos destaca-se a avaliação da eficácia e eficiência das ações do Centro Paula Souza, a definição de políticas institucionais e de projetos de capacitação, e subsídio de projetos pedagógicos das ETEs mediante a análise dos indicadores do SAI-ETE. Visava ter como efeito multiplicador este SAI-ETE a avaliação das FATECs, contatos com instituições de pesquisa e avaliação para aprimoramento do SAI-ETE, avaliação das habilitações profissionais e ampliação da pesquisa de egressos.

A avaliação do SAI-ETE 99 deveria ser realizada mediante o acompanhamento das ações desenvolvidas pelas escolas e pelo Centro Paula Souza, bem como poderia ser discutida e apreciada por um colegiado, formado por representantes do próprio Centro Paula Souza, por representantes das ETEs, por trabalhadores e empresários, em níveis regionais e centrais.

Neste momento foram definidos os indicadores de processo que caracterizam internamente a Instituição, os de produto caracterizam-na externamente enquanto os

indicadores de benefício caracterizam a extensão, o atendimento e a satisfação que o produto oferecido leva à comunidade.

A definição dos indicadores ocorreu em função dos objetivos e metas do CEETEPS, que receberam pontuação de forma a estabelecer referências a serem atingidos.

No entanto, o SAI-ETE 1999 mantém o sistema de pontuação e de classificação perfazendo 1000 pontos-Escola Nota 1000, que define o desempenho ideal da instituição nos padrões de excelência almejados.

O Relatório SAI-ETE 1999, ao referenciar o sistema e pontuação, ressalta que “não se trata da implantação de filosofia neo-liberal, de que uma classificação ou *ranking* estimularia a competitividade e que poderia ter como consequência um possível aperfeiçoamento das escolas” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 2/1). Nele consta que o objetivo desta classificação é identificar os pontos de eficácia e eficiência a serem reestruturados pela Unidade Escolar, e de estimular estratégias coletivas, regionais ou personalizadas pela exploração das próprias potencialidades. Tal reestruturação poderá ser feita mediante o desenvolvimento de um Projeto Pedagógico capaz de viabilizar a melhoria da qualidade da categoria processo, produto e benefício.

Ressalta-se, por fim que o Relatório SAI-ETE 1999 enfatiza que “cada unidade escolar só poderá ser comparada consigo mesma, num interstício de tempo e avaliada pela sua capacidade de reorganizar-se através de uma cultura de avaliação e endo-avaliação a ser implantada”. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 2/1).

Nisso relembramos o cronograma de avaliação do Centro Paula Souza iniciado em 1997 com o desenvolvimento do Projeto Tuiuiú pesquisando inicialmente 20 ETES. Em 1998 são pesquisadas ainda 20 ETES e a partir do ano de 1999, todas as ETES e extensões.

A partir do ano de 1999 também foi incorporado nos Relatórios do SAI-ETE o quadro comparativo do Centro Paula Souza contemplando sempre um triênio do desempenho da rede.

Em 2000, a Pesquisa SAI –ETE foi realizada em todas as Escolas Técnicas do Centro Paula Souza. O SAI-ETE 2000 mantém sem alterações a metodologia e o sistema de pontuação e classificação usado no SAI-ETE do ano anterior (1999).

Conforme Relatório do SAI-ETE 2000, a Pesquisa de Avaliação teve neste ano os seguintes desdobramentos: a ampliação da pesquisa de egressos, com acompanhamento por três anos consecutivos, além da avaliação das habilitações profissionais técnicas e tecnológicas; a pesquisa com empresários e entidades representantes de trabalhadores; “contatos com instituições de pesquisa e avaliação para aprimoramento do Sistema de

Avaliação Institucional; apresentação e divulgação do Sistema de Avaliação Institucional do CEETEPS, entre órgãos de pesquisa e produção científica.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 2/5).

Neste ano são mantidos os indicadores e a respectiva pontuação de desempenho ideal Escola Nota 1000. Assim como foi mantido o Sistema de Classificação: ALFA, BETA, GAMA e DELTA que, conforme Relatório SAI-ETE 2000, “deve servir apenas como referencial, pois está baseado em parâmetros ideais arbitrados pelo CEETEPS” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 2/7). A única alteração refere-se à especificação do desempenho em percentual.

QUADRO DE CLASSIFICAÇÃO - SAI-ETE 2000		
PONTOS	CLASSIFICAÇÃO	AValiação
900 a 1000	ALFA	Desempenho situado entre 90 a 100% de atendimento dos parâmetros ideais.
700 a 899	BETA	Desempenho situado entre 70 a 89 % de atendimento dos parâmetros ideais.
500 a 699	GAMA,	Desempenho situado entre 50 a 69% de atendimento dos parâmetros ideais.
menos de 499 pontos	DELTA	Desempenho situado a 49 % dos parâmetros ideais fixados pelo CEETEPS

Quadro 7 – Sistema de Classificação das ETEs 2000

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE 00. São Paulo, 2000.

A partir de 2000 os Relatórios do SAI apresentam a pontuação da Escola Técnica Estadual (ETE) e do Centro Paula Souza (CPS), o que permitirá traçar um quadro comparativo de desempenho. Destaca-se nisso que as considerações apresentadas no Relatório sinalizam articulações entre os resultados da avaliação institucional e as formas de reivindicação de melhorias/recursos e os critérios de regulação do financiamento público.

Tal afirmação é corroborada pelas proposições expressas no Relatório SAI-ETE 2000:

ao fazer sua análise, cada comunidade escolar, deve ter a objetividade de enfrentar os problemas, buscar as causas e propor ações para aprimorar o seu desempenho, sem entreter-se com justificativas. Esta atitude fortalecerá cada escola em suas solicitações, uma vez que consegue estabelecer uma relação entre **ação-desempenho-reivindicação**. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 3/1).

Já em 2001 a pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional foi implantada em todas as Escolas Técnicas Estaduais e extensões (classes descentralizadas) do Centro Paula Souza, que nesse ano contava com 99 Escolas Técnicas Estaduais, 9 Faculdades de

Tecnologia e 14 classes descentralizadas (em convênio com prefeituras municipais e empresas privadas). Assim, o CEETEPS atingia 90 municípios paulistas e atendia aproximadamente noventa mil (90.000) alunos em cursos regulares e quarenta mil (40.000) em cursos de qualificação profissional, atualização e reprofissionalização.

Em 2001, a Pesquisa SAI incorporou algumas alterações (dentre as muitas sugestões e reivindicações de mudanças solicitadas pela comunidade escolar):

passou a ser censitária; contou com a participação de alunos monitores de cada classe, que foram orientados e aplicaram os instrumentos de pesquisa aos colegas; manteve os parâmetros ideais, bom e muito bom, excluindo a ponderação o que alterou os cálculos adotados anteriormente; foi reavaliada a proporção de pontos para indicadores de frequência e índices de perda; foram recalculadas as avaliações anteriores, tornando os resultados comparáveis entre si, de modo a permitir uma análise da série histórica e determinação de taxas evolutivas. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 2/1).

Em virtude de reivindicação da comunidade escolar das ETEs, foi excluído do SAI-ETE 2001 o Sistema de Classificação (Alfa, Beta, Gama e Delta), que conforme explicitação nos termos do Relatório de 1999, não intencionava acarretar um ranking entre as Unidades Escolares. Por efeito, tal prática acarretou severos impactos na gestão das ETEs, que requereram a exclusão desse sistema de classificação. Em maio de 2000, com as devidas adequações para avaliação no Ensino Superior, foram avaliadas as nove FATECs, e em 2002 este sistema é implantado em todas as FATECs.

O Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas (SAI-ETE) implica análise do desempenho global da instituição escolar. Busca avaliar também a qualidade da formação profissional através do SAIE: Sistema de Acompanhamento de Egressos. Conforme discurso institucional, a somatória dos diversos desempenhos das unidades escolares representa o desempenho do próprio CEETEPS.

Em síntese, a metodologia usada no atualmente denominado Sistema de Avaliação Institucional –SAI-ETE indica a construção de indicadores distribuídos em três categorias, a saber: Processo, Produto, Benefício.

O SAI tem por pressupostos: 1º) o atendimento das aspirações e satisfação, de alunos e comunidade; 2º) os resultados do desempenho escolar, expressos por índices de produtividade, relação candidato/vaga, número de profissionais formados, empregabilidade de egressos.

No Documento/Relatório Institucional do SAI-ETE 2002 são explicitados o que o Centro Paula Souza concebe por Processo e Produto. O Processo refere-se à

a eficiência interna da escola, é onde se desenvolvem todas as ações escolares. É avaliado pelos indicadores de desempenho pedagógico, higiene e segurança, gestão, infra-estrutura, desempenho profissional, índices de titulação e atividade docentes, índices de assiduidade e de ocupação. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 3/2).

O Produto “refere-se à eficácia, ou seja, os resultados de todas as ações escolares desenvolvidas no processo, é avaliado pelos indicadores de desempenho escolar, situações de egressos, relações escola” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 3/2).

O SAI- Sistema de Avaliação Institucional pretende “através da implantação de uma cultura de avaliação permanente, aprimorar os padrões de qualidade do ensino profissional que o Centro Paula Souza oferece”. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 3/1). Portanto, a finalidade do SAI-ETE, conforme Relatório Institucional, é “determinar a eficácia, eficiência e benefício do ensino ministrado pelas ETEs e FATECs do CEETEPS” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2000, p. 4/1).

Cabe ressaltar no cenário educacional a primazia de programas que enfatizam a avaliação do processo ensino-aprendizagem e rendimento escolar (ENEM, SARESP) em detrimento dos Programas de Avaliação Institucional, tais como o Programa de Avaliação Institucional nas Universidades (PAIUB), já extinto, e o atualmente em vigor, SINAES, ambos no campo da educação superior. Isso revela a importância da criação de um sistema de avaliação institucional na educação profissional pública contemplando todos os seus níveis e as especificidades das instituições que atuam em diferentes áreas profissionais.

No ano de 2002 foi realizada a quarta Pesquisa SAI-ETE, incorporando as sugestões advindas do Grupo de Trabalho e das ETEs, a saber: “questões dos instrumentos de pesquisa foram alterados e ou suprimidos para facilitar o entendimento; acréscimo de questões sobre a avaliação do instrumento de pesquisa e sobre o Centro Paula Souza; o item ETE/Sociedade, avaliado pela comunidade escolar, passou a ter uma pontuação de 40 pontos; além do Relatório Geral haverá um Relatório Síntese, com registro simplificado dos principais indicadores; ao final do Relatório, foram acrescentadas, tabelas e fórmulas do sistema de pontuação do SAI/ETE; inclusão de uma pesquisa preliminar sobre a ETE feita com representantes dos diferentes setores da sociedade; cada ETE poderá situar-se no conjunto de todas as ETEs e no grupo com o mesmo número aproximado de alunos.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2002, p.3).

Quanto à pontuação dos Indicadores, registraram-se as seguintes alterações: I) Indicadores de Processo, pontuação máxima de 450 pontos; II) Indicadores de Produto, 350 pontos; e Indicadores de Benefício, total de 200 pontos.

Na quinta edição da Pesquisa SAI-ETE realizada no ano de 2003 foram mantidas as propostas do Grupo de Trabalho, de 2001, bem como a metodologia adotada anteriormente. Consta no Relatório de SAI-ETE 2003, no tocante a interpretação dos dados e a pontuação do SAI, a seguinte proposição: “Não importa quantos pontos valem os indicadores. O que interessa é a porcentagem atingida que permite verificar o nosso desempenho e indica onde devemos melhorar.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2003, p. 3/1).

Assim, no Relatório da Pesquisa de Avaliação Institucional de 2003 faz-se referência à missão do Centro Paula Souza, que é de “ formar competência profissional adequada às necessidades dos diferentes mercados de trabalho com propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida do trabalhador e para a elevação da qualidade e produtividade de processos, produtos e serviços” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2003, p. 35/1).

Nesse sentido a Avaliação Institucional deve considerar também a análise dos pressupostos e condicionantes da exequibilidade da Missão do Centro Paula Souza, como também da missão de cada Unidade Escolar que deve ser desenvolvida no interior de cada escola de forma a nortear a elaboração do planejamento escolar e do projeto político-pedagógico.

Ainda nos termos do Relatório SAI-ETE 2003, a Avaliação Institucional,

se apresenta como um critério que permite um atendimento das demandas dos processos produtivos, da sociedade e dos cidadãos, através do diagnóstico que faz continuamente, para propor novas políticas e novas estratégias para o desenvolvimento de competências laborais, mantendo a atualização do sistema. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2003, p. 35/1).

No ano de 2004, a Assessoria de Avaliação Institucional realizou um estudo do Sistema de Avaliação Institucional, no intuito de realizar uma meta-avaliação. Conforme consta no Relatório do SAI-ETE 2004, após a entrega dos Documentos do SAI-04, realizada em fevereiro de 2004, foram enviados para as ETEs dois formulários para que fossem devolvidos para cada comunidade escolar da ETE até o início de março.

Num desses formulários solicitava-se uma avaliação do SAI, bem como dos atributos e princípios básicos do programa, com base nos critérios internacionais para um Sistema de Avaliação. Nos termos do discurso legal requeriam no outro formulário “alterações e ou sugestões para melhoria do sistema e também a indicação de representantes

para comporem o Grupo de Trabalho SAI/ETE, que se encarregaria de analisar as propostas, consolidar ou alterar o Sistema.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2004, p. 2/1).

Conforme Relatório SAI-ETE 2004, na “Avaliação do SAI, 99% dos Diretores, afirmaram entre outros aspectos que utilizaram os dados do Relatório no Planejamento; que a descrição detalhada dos dados facilitou a compreensão e que a disposição e adoção dos parâmetros facilitou a compreensão do relatório.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2004, p. 2/1).

No que concerne à avaliação “dos atributos e princípios 95% das ETes os consideraram plenamente atendidos, como: credibilidade, transparência, participação, legitimidade, objetividade, utilidade, ética, viabilidade e precisão.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2004, p. 2/1).

O Relatório SAI-ETE 2004 traz a afirmação de que o convite à participação foi extensivo a todas as ETes (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2004, p. 2/1). Um novo grupo de trabalho foi então instituído com os representantes das ETes, num total de 58 membros (diretores, professores e ATDs).

Assim, após as Reuniões do Grupo de Trabalho, foram alterados itens referentes aos questionários utilizados para o relatório serão os dos alunos a partir do 2º módulo dos cursos técnicos; algumas questões dos instrumentos de avaliação foram modificadas; foram acrescentadas questões no questionário, quanto à responsabilidade do aluno no processo educacional.

Os pontos dos Indicadores foram redistribuídos da seguinte forma: “120 pontos para índice de perda, com diferentes intervalos, até uma perda de 30%, quando a escola é zerada no item. (Anteriormente era de 150 pontos e zero para uma perda de 20%); 40 pontos para Relação Candidato/Vaga – antes era de 20; 100 pontos para Relação Escola/Sociedade – antes era de 90” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2003, p. p.2.2).

No ano de 2005, por solicitação das Escolas Técnicas Estaduais, foi incorporado o Ensino Médio na Pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional. Neste ano foram pesquisados 20.725 alunos do Ensino Médio e 49.435 alunos de todos os módulos do Ensino Profissional.

O Relatório da Pesquisa SAI-ETE, realizada no ano de 2005 apresenta as sínteses específicas por curso no início de cada uma das diferentes dimensões avaliadas e detalhamento de questões ao final dos itens do processo, também por curso; o custo/aluno com e sem investimentos institucionais e externos; instrumentos de pesquisa, ao final do relatório; gráficos comparativos do desempenho da ETE; gráficos comparativos do desempenho da ETE com a do Centro Paula Souza e com o grupo de escolas que têm

aproximadamente o mesmo número de alunos; desempenho do Centro Paula Souza para cada indicador. No Relatório SAI-ETE 2005 consta a seguinte afirmação:

O Centro Paula Souza, nesse cenário, vem desenvolvendo inúmeras ações que buscam mobilizar recursos humanos e financeiros, em prol da coletividade, comprometidas com o reconhecimento e reputação exigidos. Dentre estas ações está o SAI- Sistema de Avaliação Institucional, que não deixa de ser a implementação de um sistema de qualidade. Essa qualidade e sua evolução podem ser verificadas em cada Relatório SAI, expedido anualmente, desde 1999. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2005, p. 1.1).

Isto evidencia a vinculação direta da avaliação institucional a um sistema de qualidade.

A Pesquisa SAI-ETE realizada em 2006 mantém a mesma metodologia do ano anterior, com poucas alterações : acréscimo de novos gráficos comparativos entre os cursos da própria ETE, e ao final do relatório a contemplação das frequências dadas às questões dos instrumentos de pesquisa como forma de facilitar a compreensão dos resultados. Foram mantidos os mesmos textos conceituais das versões anteriores.

O Desempenho Ideal mantém a pontuação máxima de 1000 pontos distribuídos nos indicadores de Processo, Produto e Benefício.

O Processo atinge o máximo de 450 pontos (ideal) e é composto dos Indicadores: desempenho pedagógico (150 pontos); higiene e segurança (50 pontos); gestão (120 pontos); infra-estrutura (60 pontos); desempenho profissional (30 pontos); índice de assiduidade (40 pontos). Segue abaixo o Quadro 8 especificando as subdivisões dos itens para melhor visualização.

QUADRO DE INDICADORES DE PROCESSO - (450 pontos-IDEAL)		
INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL
DESEMPENHO PEDAGÓGICO	Questões de satisfação com o curso e ETEs	150
	Ensino acompanhando a evolução tecnológica	
	Integração entre teoria e prática e mundo do trabalho	
	Conhecimentos adquiridos	
	Dificuldades com os cursos	
HIGIENE E SEGURANÇA	Condições de higiene e limpeza e de segurança tanto das dependências escolares como informações e conhecimentos necessários à formação técnico-profissional	50
GESTÃO	• Níveis de participação e comunicações nas decisões técnico-administrativas-financeiras Relacionamento externo e interno	120
INFRA-ESTRUTURA	*Existência, adequação, acesso, qualidade e condições de materiais, equipamentos, salas e instalações	60
DESEMPENHO PROFISSIONAL	* Atuação profissional de professores, funcionários e direção	30
ÍNDICE DE ASSIDUIDADE	* Frequência de alunos Frequência e pontualidade dos docentes	40
SUB-TOTAL		450

Quadro 8 – Indicadores de Processo do SAI 2006

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 06.** São Paulo, 2006.

O Produto, explicitado no Quadro 9 atinge o máximo de 350 pontos (ideal) sendo composto por: desempenho escolar (190 pontos); situação de egressos (60 pontos); relação ETE/sociedade (100 pontos).

QUADRO DE INDICADORES DE PRODUTO - (350 pontos-IDEAL)		
INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL
DESEMPENHO ESCOLAR	Índices Perda/Produtividade- Reprovações, trancamentos e desistências de alunos	190
	Relação Candidato/vaga – número de alunos inscritos por vaga oferecida	
	Taxa Concluinte/Curso – número de técnicos formados por alunos	
SITUAÇÃO DE EGRESSOS	Trabalho na área	60
	Situação salarial	
	Dificuldades com o emprego	
	Desempenho Profissional (auto-avaliação)	
RELAÇÃO ETE/SOCIEDADE	Situação de Parcerias, convênios e projetos com instituições externas à Unidade	100
	Avaliação da ETE na visão da comunidade	
SUB-TOTAL		350

Quadro 9 – Indicadores de Produto do SAI 2006

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 06. São Paulo, 2006.

O Benefício atinge o máximo de 200 pontos (ideal), e é composto por grau de satisfação (110 pontos); expectativas atendidas(30); avaliação do curso (60 pontos). Abaixo segue o Quadro 10, dos indicadores de benefício, com as respectivas subdivisões.

QUADRO DE INDICADORES DE BENEFÍCIO (200 pontos-IDEAL)		
INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL
GRAU DE SATISFAÇÃO	Níveis de satisfação de alunos, docentes, funcionários e pais	110
EXPECTATIVAS ATENDIDAS	Atendimento das aspirações dos alunos e egressos	30
AVALIAÇÃO DO CURSO	Avaliação do curso feita por alunos e egressos	60
SUB-TOTAL		200

Quadro 10 – Indicadores de Benefício do SAI-2006

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 06. São Paulo, 2006.

É importante ressaltar as concepções e proposições expressas nos Documentos (nº 2 e 4º) e dos textos institucionais elaborados pela Assessoria de Avaliação Institucional,

decorrentes da Pesquisa SAI-ETE de 2006, entregues aos Diretores das ETEs no período de recebimento dos Relatórios da Pesquisa.

A Missão do Centro Paula Souza está expressa no texto do Documento nº 2, anexa ao Relatório SAI-ETE 2006: “formar competência profissional adequada às necessidades dos diferentes mercados de trabalho com propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida do trabalhador e para a elevação da qualidade e produtividade de processos, produtos e serviços.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 02, janeiro/07. Reunião de Diretores). Para justificar o papel e a relevância das questões em torno da missão institucional faz-se referência ao pesquisador Spinoza Ramón (1994), que afirma: “a qualidade de uma instituição de educação está relacionada com a capacidade de cumprir sua missão, satisfazer as necessidades do meio social e atender expectativas de sua comunidade acadêmica, de seus estudantes e dos usuários de seus serviços”. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 02, p.1).

Destacam-se ainda as concepções e proposições sobre Avaliação Institucional expressas no Documento nº 4, anexada ao Relatório SAI-ETE-2006, cujo texto, de autoria da Professora Responsável pela Assessoria de Avaliação Institucional, tem por título: ‘O porquê de uma avaliação’. O referido Documento apresenta as seguintes indagações: a) como seria uma escola de qualidade?; b) nossa escola está em consonância com os contextos socioculturais locais?; c) será que existe um único padrão de qualidade?; d) como atingir esses propósitos?; e) por onde iniciar?; f) o que esperar?; g) o que um sistema de avaliação permite realizar?; h) o que é possível fazer com as informações da avaliação?

No que concerne ao conceito de qualidade, o texto afirma que “qualidade é um conceito dinâmico-cada escola tem que refletir, propor e agir em busca de sua própria qualidade. Deve estabelecer um diferencial que identifica cada unidade” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 4, janeiro/2006). Assim, nos termos deste mesmo Documento, uma Escola de qualidade “seria aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para a vida, como ler e escrever, resolver problemas, conviver com colegas, trabalhar em grupo e respeitar regras. Enfim, é a que prepara para a vida. Portanto, é aquela que atende a uma expectativa de vida.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 4, janeiro/2006).

Tal proposição confirma a forte tendência de “*re-significação*” do conceito de qualidade, de forma a diluir ou a nulificar a dimensão valorativa do termo qualidade. Portanto, o padrão de qualidade é variável e posto como uma competência exclusiva da escola de buscar a sua própria qualidade. Numa outra vertente, a determinação do discurso institucional do CPS de que “qualidade é um conceito dinâmico- cada escola tem que refletir, propor e

agir em busca de sua própria qualidade” reforça a idéia de competitividade institucional entre as Escolas Técnicas Estaduais, que se torna mais evidente quando se toma os resultados da Pesquisa do SAI-ETE como ‘supostos sinônimos ou medida de qualidade’.

Quanto à apreciação de consonância ou não da escola com os contextos socioculturais locais, a afirmação, nos termos do referido documento, é de que quem pode avaliar é a própria comunidade escolar.

Esse texto institucional (Documento nº 4/2006) explicita ainda como atingir esses propósitos: “estimulando a relação de cumplicidade entre a instituição e a comunidade, de modo a assegurar a responsabilidade de todos em compartilhar dos mesmos ideais e compromissos, uma vez que a educação é de interesse público.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 4, janeiro/2006).

A pergunta focal do Documento nº 4/2006 é por onde iniciar? Mediante tal interrogação a resposta é: iniciar por uma avaliação. Nos termos deste documento a avaliação “oferece uma análise situacional da realidade a partir da qual são planejadas ações futuras em busca da realização de cada missão com eficiência e eficácia”. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 4, janeiro/2006). Nesse sentido, o que se espera é potencializar as capacidades da comunidade escolar de forma a agregar valor aos processos de atendimento das expectativas.

Nesse contexto, um sistema de avaliação, conforme concepções e proposições elencadas no Documento 4, permite realizar: 1) mapeamento da situação atual (diagnóstico); 2) identificação de indicadores que permitam a tomada de decisão com base no cumprimento de metas e objetivos; 3) identificação de necessidades; 4) construção de um sistema mensurável para cada um das dimensões avaliadas; 5) focalização dos principais problemas; 6) definição da periodicidade e apuração do desenvolvimento obtido através de uma série histórica. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 4, janeiro/2006).

Ainda nos termos do Documento 4, temos oito proposições elencadas abaixo como resposta à questão: o que é possível fazer com as informações da avaliação?

- 1) melhoria da qualidade dos serviços prestados; 2) definir e caracterizar uma administração voltadas para os valores sociais e interesse públicos; 3) agregar valores aos processos de atendimento das expectativas; 4) oferecer uma política diferenciada com base em dados e informações qualificadas da própria comunidade e pela apresentação de resultados favoráveis; 5) construir um sistema de remuneração diferenciadas com base no desenvolvimento de cada unidade escolar pela adoção de métricas específicas para cada dimensão avaliadas; 6) gerenciar ativamente, durante o processo, as diferentes etapas, possibilitando uma correção de rumo; 7) sugerir e apresentar estratégias de desenvolvimento e melhoria para cada um dos indicadores, com vistas a uma administração voltadas para os valores sociais e interesses públicos; 8) estabelecer parâmetros e sistemas de mensuração para cada

uma das dimensões avaliadas. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, Documento nº 4, janeiro/07).

Cabe lembrar que na perspectiva de Avaliação adotada pelo Centro Paula Souza os indicadores definem-se como características de processos passíveis de mensuração e análise, sendo respectivamente referentes à: eficiência interna da escola, representada pelos Indicadores do Processo e eficácia, representada pelos resultados de todas as ações escolares. Vale destacar, conforme Relatório SAI-ETE 2006, a descrição dos indicadores de benefício, representando *a percepção* ou extensão de como a qualidade do processo e do produto integra a escola à sociedade (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, p. 36/2). O Quadro de Benefício é avaliado pelos indicadores de satisfação e expectativas atendidas, que possibilitam aferir a validade das ações e produtos do ensino profissional oferecido.

Nos termos do Relatório SAI-ETE 2006, a Avaliação Institucional se apresenta como um “critério que permite um atendimento das demandas dos processos produtivos, da sociedade e dos cidadãos, através do diagnóstico que faz continuamente, para propor novas políticas e novas estratégias para o desenvolvimento de competências laborais, mantendo a atualização do sistema.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, p. 36/1).

A concepção expressa de Avaliação Institucional revela preocupação quanto às questões de responsabilização e prestação de contas, nos termos do presente Relatório, “além de aferir a adequação do ensino oferecido às exigências do mercado, o Sistema de Avaliação pretende atender à sua responsabilidade de prestar contas da qualidade das suas ações à sociedade.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, p. 36/1).

Ainda nos termos desse Relatório, os resultados da avaliação devem “servir como instrumento para um planejamento estratégico de aprimoramento continuado e dar origem ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação e auto-avaliação em cada unidade escolar e no Centro Paula Souza”(SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, p. 36/1).

Considera-se, na ótica dos documentos institucionais, que o diagnóstico obtido pela avaliação revela um quadro de desempenho real, que estimulará o planejamento estratégico. Por sua vez, visa-se a que o planejamento estratégico seja constituído “de ações de capacitação, fortalecimento dos sistemas gerenciais e aproveitamento das possibilidades e potencialidades regionais que devem possibilitar o exercício da autonomia e cada unidade, mantidas a sintonia com o mercado de trabalho e realização e interação social” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 2006, p. 36/1).

Nesse sentido, a proposta do Centro Paula Souza é a criação de um Sistema de Avaliação Institucional-SAI partindo-se do atendimento das expectativas da comunidade

escolar, expressas pelas aspirações de alunos, funcionários, docentes e do próprio mercado de trabalho acerca das novas exigências do mundo contemporâneo.

Finalmente, na Pesquisa SAI-ETE do 2007, as Escolas Técnicas Estaduais passam a ser identificadas pela sigla “ ETECs”, e a Avaliação Institucional das ETES atinge a sua décima edição (contando com o Projeto Tuiuiú). Na metodologia de Pesquisa do SAI-ETE 2007 alterou-se a frequência dos alunos. Nos termos do Relatório SAI-EETEC 2007 (p. 2.1) “ foi estabelecida uma tabela mais flexível, levando em consideração as solicitações e argumentos das escolas sobre as dificuldades dos alunos. Foi elaborada nova tabela de Pontuação de Frequência (fls.36.7).”

A fim de proporcionar uma melhor compreensão da metodologia do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETEs), consideramos necessário explicitar a forma de avaliação de cada item que compõe os Indicadores dos Quadros de Processo, Produto e Benefício. Assim, a descrição das questões e tópicos principais que compõem os quadros de indicadores, teve por base a análise do Relatório SAI-EETEC 2007 a fim de garantir a atualização da informação. Convém esclarecer que, para melhor acompanhamento é preciso observar os questionários de docentes, funcionários e alunos, dispostos nos anexos.

Posto isso, iniciaremos pela descrição dos Indicadores que compõem o Quadro do Processo.

A avaliação de desempenho pedagógico feita por alunos e docentes refere-se às questões de satisfação com o curso e disciplinas e às dificuldades encontradas no desenvolvimento dos planos de ensino.

O Desempenho Pedagógico avaliado por Alunos recebe a pontuação máxima de 90 pontos e o desempenho avaliado, pelos docentes alcança, no máximo 60 pontos, atingindo o desempenho pedagógico, no total, o máximo de 150 pontos.

Nos termos do Relatório SAI-EETEC 2007 (p.11.1) o indicador de desempenho pedagógico “ oferece diferentes visões do processo educacional do ponto de vista de quem o recebe e de quem o ministra.”

A avaliação de desempenho pedagógica feita por alunos comporta os seguintes itens: I) Atuação e interesse dos alunos, feitos na forma de uma auto avaliação; II) Avaliação do curso em geral; III) Atividades e informações relacionadas com o mundo atual, IV) Procedimentos didático-pedagógicos, V) Quantidade de alunos sem dificuldades com as disciplinas do curso.

No que se refere à avaliação do desempenho pedagógico feita por alunos, destaca-se que a avaliação de atuação e interesse é na verdade uma auto-avaliação e que a avaliação do curso é feita em função das expectativas e do grau de satisfação com o curso.

A avaliação do desempenho pedagógico feita pelos docentes comporta os itens: I) Currículos e programas - planos de ensino; II) Envolvimento de alunos; III) Procedimentos didático-pedagógicos; IV) Identificação e respeito pelos problemas dos alunos; V) Atividades extracurriculares e cumprimento de programa.

Observa-se que os docentes avaliam e pontuam a adequação dos currículos e programas (cumprimento dos planos de ensino); avaliam os próprios procedimentos didático-pedagógicos que desenvolvem e o cumprimento do programa de atividades extracurriculares. Nesse sentido, a avaliação do desempenho pedagógico feita pelos docentes torna-se uma “tipo de auto-avaliação”.

No ano de 2007, a Pesquisa do SAI-E TEC comparou os resultados obtidos entre a avaliação docente e a discente. Conforme Relatório SAI-E TEC 2007, “ a pesquisa SAI/E TEC 2007 (p.11.1), no que se refere ao Desempenho Pedagógico, trabalhou com várias questões de conteúdos similares para alunos e docentes. Comparando-se os resultados foi possível verificar percepções diferenciadas dos problemas do ponto de vista de quem "recebe" e de quem "ministra" a ação educacional.”

Nessa Pesquisa obteve-se a seguinte pontuação por segmentos: a) os professores avaliaram em 85 %; b) os alunos do Ensino Técnico, em 70 % ; c) alunos do Ensino Médio, em 76,1%.

O indicador Higiene e Segurança é avaliado por alunos obtendo no máximo 25 pontos; por docentes, 15 pontos ; por funcionários, o máximo de 10 pontos. Os alunos avaliam os seguintes itens: a) higiene e limpeza da escola; b) existência e conservação de extintores de incêndio; c) condições de segurança na escola e nas aulas; d) respeito às normas; e) preservação do meio ambiente;f) desenvolvimento de hábitos de higiene e segurança. Já os docentes avaliam: a) as condições de higiene e limpeza da escola; b) desenvolvimento de hábitos de higiene e consciência ambiental; c) segurança nas aulas práticas; d) existência de equipamentos de segurança.

Os funcionários avaliam as condições de segurança física no trabalho, a higiene e limpeza na escola; a vigilância e conservação do patrimônio e a existência de equipamentos de segurança.

A gestão atinge como pontuação máxima 120 pontos sendo avaliada por três segmentos: alunos obtendo no máximo 50 pontos ; por docentes, 35 pontos e por

funcionários, 35 pontos. A gestão é também avaliada pelos pais, porém sem pontuação. O Diretor recebe formulário próprio e faz uma auto-avaliação, mas não recebe pontuação para fins do SAI-ETE.

Nos termos do Relatório SAI-ETEC 2007 as instituições de ensino profissional enfrentam grandes desafios do mundo atual. Necessitam de uma gestão que promova uma comunicação eficiente, permitindo o compartilhamento de conhecimentos e responsabilidades para o seu desenvolvimento e integração de seus alunos com o mercado de trabalho. Nesse contexto a gestão torna-se o objeto de avaliação por ser a articuladora dos propósitos, ações, interesses e recursos no atendimento das aspirações e necessidades sociais, culturais e profissionais. (SAI-ETEC 2007, p. 15.1)

Os alunos avaliam a gestão nos seguintes itens: a) participação de representantes de alunos em Conselhos, APM e/ou Cooperativa; b) atividades e prestação de contas pela APM e/ou Cooperativa; c) informações sobre o sistema de avaliação e promoção; d) apoio ao Grêmio; e) estágio; f) respeito às normas, relacionamento com professores, funcionários, direção e colegas; g) atividades extracurriculares; h) respeito aos direitos e deveres; g) integração entre alunos de diferentes classes, cursos e períodos

Os docentes avaliam a gestão nos itens: a) atendimento da secretaria e diretoria de serviços; b) serviços de vigilância e conservação do patrimônio; c) apoio da direção, envolvimento em atividades extracurriculares; d) sistema de informação e planejamento; e) relações interpessoais; f) atuação da coordenação de área; g) políticas de inclusão. A esse respeito ver questionário em anexo.

Os funcionários avaliam a gestão em relação aos seguintes itens: a) oportunidades de atualização profissional; b) relacionamento; c) informações sobre direitos e deveres e desempenho da direção; d) condições de trabalho; e) atendimento ao público; d) planejamento participativo

O Indicador Infra-estrutura recebe o máximo de 60 pontos, sendo avaliada por alunos (25 pontos); docentes (20 pontos) e funcionários (15 pontos).

È interessante apresentar o texto do Relatório SAI-ETEC 2007 onde se destaca a questão da Infra-estrutura e se busca apresentar uma justificativa para as ingerências em torno das deficiências e ou precariedades de infra-estrutura que podem ser apresentadas pelas escolas.

O desenvolvimento do processo educacional está relacionado com a existência de recursos financeiros, humanos e físicos, que constituem a infra-estrutura da unidade escolar. Na maioria das vezes, a infra-estrutura está vinculada aos recursos providos de instâncias superiores, seja para provimento de pessoal habilitado, de máquinas, de equipamentos, de material didático e de consumo, seja para instalações adequadas e sua manutenção. Entretanto, ressaltamos que o estilo de gestão e a metodologia docente podem minimizar os problemas de infra-estrutura, pela facilidade no acesso e

a plena utilização das instalações, equipamentos e atendimentos mais adequados. Neste item, denominado infra-estrutura, apesar de ter uma abrangência muito maior, foram avaliados aspectos relacionados com existência e condições de instalações, ambientes específicos, materiais didáticos, serviços, livros e biblioteca (SAI-EETEC 2007 p.16.1)

A infra-estrutura avaliada do ponto de vista dos alunos observa os seguintes itens: a) condições dos ambientes físicos, dos laboratórios e quadras; b) existência e conservação dos equipamentos de segurança; c) biblioteca quanto ao acesso, local, empréstimo e atendimento; d) informações e atividades sobre consciência ambiental.

Do ponto de vista dos docentes, no que se refere à infra-estrutura são avaliados: a) condições dos ambientes físicos e dos laboratórios; b) existência e conservação dos equipamentos de segurança, serviços de vigilância; c) biblioteca (acesso, local, empréstimo, atendimento, livros e Internet.

A infra-estrutura é avaliada pelos funcionários nos itens: a) treinamentos; b) instalações e dependências relacionadas com trabalho; c) sala de aula; d) banheiros; e) material de trabalho; f) equipamentos e máquinas

No Relatório do SAI-EETEC 2007 foram apresentados os dados sobre a estrutura da biblioteca, porém, não pontuados.

Ao Indicador Desempenho Profissional atribui-se no máximo 30 pontos, sendo: equipe da gestão (10 pontos); docentes (10 pontos) e funcionários (10 pontos).

É importante esclarecer que a avaliação do desempenho profissional da gestão (equipe de gestão) é feita por alunos, docentes, funcionários, recebendo pontuação. A avaliação da gestão feita pelos pais não recebe pontuação. Já o Diretor faz uma auto-avaliação não pontuada.

O desempenho profissional dos docentes é avaliado pelos alunos e pelos próprios docentes mediante uma auto-avaliação, também é avaliada pelos pais embora sem pontuação. Os funcionários também fazem uma auto-avaliação pontuada quanto ao seu desempenho profissional, além de serem também avaliados pelos professores e funcionários.

De acordo com o Relatório do SAI-EETEC 2007 (p.18.1) :

Considerando-se que, todos os profissionais envolvidos num processo educacional são importantes para garantir o sucesso e um bom padrão de serviços prestados à sociedade, procuramos aqui identificar o papel de cada um. As questões do SAI permitem essa identificação, apesar de que o desempenho profissional permeia toda a pesquisa. Entretanto, neste item foram agrupadas as questões de cada profissional para facilitar a percepção sobre as diferenças entre a avaliação que cada um faz do seu trabalho e a visão que os "outros" têm do mesmo.

No que se refere ao desempenho profissional de docentes indaga-se aos alunos as seguintes questões: a) os professores: são pontuais e freqüentes; estimulam o trabalho em grupo; aproveitam os conhecimentos dos alunos; tratam os assuntos com clareza; preparam as aulas; mantêm a atenção da classe; analisam as provas com os alunos.

Os docentes fazem uma auto-avaliação do seu desempenho profissional pontuando as seguintes questões: a)atualização dos conteúdos com o mercado de trabalho e mundo atual; b) estímulo à pesquisa, aproveitamento do conhecimento dos alunos; c)de informação critérios de avaliação; d) escrituração escolar correta; presteza no atendimento de solicitações.(SAI-ETEC 2007 p.18.3)

Os alunos avaliam o desempenho profissional dos funcionários nos itens: a) atendimento dos funcionários: presteza, atenção e cordialidade; b) higiene e limpeza da escola em geral; c) bom relacionamento.

Os funcionários avaliam o seu próprio desempenho profissional nos itens : a) relacionamento com colegas, alunos, direção e professores; atendimento ao público em geral

Os docentes avaliam o desempenho profissional dos funcionários no que se refere à: higiene, limpeza e funcionamento dos diversos setores; atendimento em geral e relações inter-pessoais.

O item atuação e interesse do aluno não é pontuado e versa sobre as questões: a) participação, desempenho e cooperação em sala de aula; b) participação na APM e/ou Cooperativa; c) disponibilidade de material necessário para as aulas; d) preservação do patrimônio; e) dedicação e estudo fora da sala de aula; f) respeito às normas; g) projetos (responsabilidade e compromisso com a equipe- só no Técnico).(SAI-ETE 2007 p. 19.1).

No item Assiduidade Docente e Discente são pontuadas a presença e a participação de docentes e discentes no dia de aplicação da Pesquisa SAI-ETE. Este procedimento é porém contraditório, uma vez que, a participação na Pesquisa SAI-ETEC não é obrigatória. Assim sendo a computação da assiduidade verificada tão somente neste dia poderá levar a uma penalização da instituição escolar caso a freqüência e a opção pela participação na Pesquisa SAI sejam baixas. Neste caso uma maior participação beneficia a avaliação geral da ETE, de outra forma, a menor participação na Pesquisa SAI-ETE penaliza a pontuação geral obtida pela Unidade Escolar. São computados no máximo 20 pontos para docentes e 20 para alunos, totalizando 40 pontos no máximo.

Os Indicadores de Produto, conforme Relatório SAI-ETEC 2007 (p.22.1), indicam a “ eficácia, ou seja, os resultados provenientes das ações escolares desenvolvidas no

processo. No produto estão expressos os indicadores de desempenho escolar, situação de egressos e relações escola-sociedade.”

O Desempenho Escolar é composto pela Relação Candidato / Vaga; Índice Perda / Produtividade e pela Taxa Concluinte / Curso.

Nos termos do Relatório SAI-EETEC 2007 é através do desempenho escolar, onde são registrados os índices de produtividade do semestre e dos cursos que :

podemos aferir as taxas de sucesso escolar, que passam pelas oportunidades educacionais oferecidas e pelas condições facilitadoras à permanência dos alunos na escola. Essa taxa pode, ainda, ser observada pela situação de egressos em sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Os indicadores de produto apontam também, os programas de intercâmbio e articulação dos setores culturais, sociais, produtivos e científicos da ETEC com a sociedade e desta com a escola. (SAI-EETEC 2007 , p.22.1)

A relação candidato-vaga é um dos indicadores do Quadro do Produto e atinge valor ideal de 40 pontos. A relação candidato / vaga (RCV) indica o número de inscritos por vaga oferecida. A pontuação é calculada tomando-se como referência a média das ETECs, que é de 3,9 candidatos por vaga, para o valor máximo de 40 pontos. (Ensino Técnico e Médio).

Conforme consta no Relatório SAI-EETEC 2007 (p. 23.1) “ a RCV do Centro Paula Souza foi de 6,3 candidatos por vaga do Ensino Médio [...] e a RCV do Centro Paula Souza foi de 4,3 inscritos por vaga nos Cursos Técnicos”

O Índice de Perda e Produtividade por Semestre recebe valor ideal de 120 pontos (valor ideal 120 pontos). O Índice de Produtividade indica o número de alunos que conseguem concluir as disciplinas do semestre; e, o Índice de Perda, representa as taxas de insucesso escolar e indica o número de alunos retidos por faltas e aproveitamento ou desistência no período escolar.

Conforme explicita o Relatório SAI-EETEC 2007 (p. 24.1) as análises desses índices deve “provocar o planejamento de um processo que viabilize estratégias que produzam uma prática docente mais adequada, centrada na valorização do ser humano, distribuída de forma equilibrada ao longo do tempo disponível, procurando criar um clima de cooperação, responsabilização e envolvimento de toda a comunidade escolar.”

Na meta-avaliação de 2006 as Escolas Técnicas solicitaram que fossem qualificadas as perdas. Sugeriram ainda, que quando fossem excluídas da pontuação as causas (ou motivos) alheios à escola. Nos termos do Relatório SAI-EETEC 2007:

Esta qualificação é um dos objetivos do SAI, pois, uma vez identificadas as causas, seria possível uma intervenção mais eficaz na busca de índices de sucesso escolar. Entretanto, estes procedimentos não estão sendo tomados por todas as Etecs, razão pela qual torna-se difícil uma análise particularizada neste relatório. Cabe a cada escola, mediante seus índices, compará-los com os gerais, proceder a uma reflexão sobre as possíveis causas e propor ações para a melhoria de seu próprio desempenho. (SAI-ETEC 2007 p.24.1)

No ano de 2007 o Índice de Produtividade do CPS foi 82,9% do ideal do desempenho. Ainda, conforme explicita o Relatório SAI-ETEC 2007, o índice de Perda do Ensino Médio, no ano de 2006 foi de 0,0%, o que indica que de cada 100 matrículas, perdem-se 0,0 alunos. Já o índice de Perda para os Cursos Técnicos foi de 8,3%, em relação às matrículas iniciais do segundo semestre de 2006 e primeiro de 2007, o que indica uma perda de 8,3 alunos para cada grupo de 100 matrículas.

A Taxa Concluinte/Curso (TCC) indica o número de matrículas necessárias para formar um profissional do curso. A TCC é obtida pela divisão do número de alunos matriculados no início do curso pelo número de concluintes. Os dados consultados foram os de matrículas iniciais de Janeiro de 2004 para o ensino médio, de Janeiro de 2005 para os cursos técnicos de quatro módulos, de Julho de 2005 e Janeiro de 2006 para os cursos técnicos de três ou dois módulos.

A Taxa de Concluinte/Curso do Centro Paula Souza foi de 1,51 matrículas para cada concluinte e a Produtividade dos Cursos foi de 66,4%.

Identificou-se, conforme Relatório SAI-ETEC 2007 (p.25.1), que a “Taxa de Concluinte Curso do Ensino Médio, indica que são necessárias 1,00 matrículas para cada formado, correspondendo a uma perda de 0,0%. Já a TCC dos Cursos Técnicos, indica que são necessárias 1,14 matrículas para cada técnico, apontando que 87,5% dos alunos que iniciaram o curso conseguiram concluí-lo.”

A Situação de Egressos é um dos Indicadores do Quadro de Produto. A Pesquisa de Egressos, denominada de SAIE (Sistema de Acompanhamento de Egressos) é realizada semestralmente pela Assessoria de Avaliação Institucional (AAI) contemplando todos os egressos de escolas do CPS, após um ano de formados.

A pesquisa do SAIE é feita mediante coleta de dados pelos Correios e INTERNET. Nos termos do Relatório SAI-ETEC 2007 (26.1) a pesquisa de egresso:

constitui-se numa amostra não probabilística, intencional por cota, sobre os quais não se aplicam cálculos de precisão ou confiança, segundo Fauze Najib Mattar (1) (1993, pg. 282 a 302). O SAIE sempre procura utilizar uma amostra igual ou superior a 20%, enviando e reenviando cartas aos ex-alunos, além de contato via e-

mail para sensibilização à resposta, buscando assim, garantir um importante referencial de dados. Entretanto, quando esta cota não é atingida, os dados devem servir como informativos.

No que se refere ao item Relação Escola-Sociedade, a Pesquisa SAI-ETEC avalia as questões referentes à celebração de convênios e parcerias, à integração em projetos sociais, promoção de eventos etc.

Nisso vale apresentar a argumentação do Relatório SAI-ETEC 2007 (p. 27.2) quanto à avaliação do item Relação Escola-Sociedade:

A relação Escola Sociedade implica em avaliar a responsabilidade democrática de cada escola. Ao falarmos em democracia, não podemos entendê-la exclusivamente como uma forma de governo. Implica em adotar modos de viver, desafios multi culturais, processos de participação e representatividade no aprofundamento das relações na esfera do cotidiano interno e externo à Instituição. Significa integrar-se e participar da vida social ao mesmo tempo em que se abre para a comunidade. Nesse contexto, cada ETEC é avaliada em sua responsabilidade democrática pela criação de oportunidades de participação, de promoção de atividades extensivas à comunidade, além de divulgar e buscar a celebração de convênios e integração em projetos diversos de abrangência social, econômica, cultural e assistencial.

Na avaliação da Relação Escola-Sociedade é também verificada a situação de cada ETE junto ao Setor de Convênios do Centro Paula Souza, que indica a existência ou não de convênios firmados com demais instituições.

No que se refere ao Quadro dos Indicadores do Benefício identificam-se três questões que expressam o atendimento da comunidade, a saber: a) questões que se referem à satisfação; b) questões referentes às expectativas ; c) questões referentes à organização de conteúdos dos cursos na formação dos alunos.

Conforme esclarece o Relatório SAI-ETEC de 2007, os resultados dos indicadores de benefício refletem :

atendimento das expectativas e satisfação de toda a comunidade escolar, incluindo os egressos, em relação a toda a atuação da Etec. Por essa razão, utilizam-se a maior parte das questões já descritas no processo. Será utilizado apenas o somatório das avaliações a estas questões, uma vez que na resposta à questão, estão implícitas a **pertinência** e a **extensão** sobre cada ação desenvolvida pela escola em seu processo educacional. (SAI-ETEC 2007 p.29.1)

Os indicadores de satisfação é um dos itens do Quadro de Benefício, obtidos através das respostas de alunos, funcionários e docentes. Foram levadas em conta as respostas que refletiram o grau de satisfação, como ‘muito bom’ e ‘bom’ e/ou ‘muito satisfeito’ e

‘Satisfeito’ a cada item questionado. As questões referentes aos graus de satisfação podem ser visualizadas nos anexos.

No que se refere ao item Expectativas Atendidas cabe destacar que o Relatório SAI-ETE 2007 esclarece que:

as próprias expectativas ultrapassam os limites de atuação do sistema educacional por apresentar-se aos alunos como uma possibilidade de ascensão social. Assim os resultados deste item, apontados por alunos e egressos, devem ser trabalhados pela escola com esclarecimentos e informações claras e precisas sobre os cursos e condições oferecidas, no sentido de "baixar" expectativas não condizentes com as reais condições de atuação da escola, bem como procurando "elevar" a auto-estima da comunidade na exigência de qualidade de atendimento. (SAI ETEC 2007 p.31.1)

Por fim, o último indicador do Quadro de Benefício é a avaliação dos cursos, feita por alunos e egressos e que objetiva identificar o que pensam os alunos sobre a formação que estão recebendo, refletindo a visão que têm do mercado de trabalho e suas possibilidades futuras. Essa primeira visão, ocorre quando ainda estão estudando e posteriormente, decorrido um ano da formatura, quando é aplicada a Pesquisa de Egressos.

Como já mencionado várias vezes, fica evidente que a proposta do CPS é a criação de um Sistema de Avaliação Institucional-SAI partindo-se da aferição/mensuração do grau de atendimento das expectativas da comunidade escolar, expressas pelas aspirações de alunos, de funcionários, de docentes.

Abaixo apresentamos a metodologia do Observatório Escolar que, apesar de não se articular com o SAI-ETE, constitui-se num dos projetos e práticas de acompanhamento (supervisão escolar) e de avaliação institucional

6.3 Observatório Escolar: metodologia e proposições

Em virtude das disposições expressas pela LDB 9394/96 para implantação de Sistemas de Avaliação da Educação Básica e da Educação Superior, surge a demanda emergente para a reflexão em torno da necessidade da elaboração de políticas e práticas avaliativas da educação profissional oferecida pelas Escolas Técnicas Estaduais.

Como já explicitado em 1997, a Superintendência do Centro Paula Souza determina que a criação da Assessoria de Avaliação Institucional, mediante a realocação de um dos membros pertencente à equipe da CETEC, tenha por incumbência a estruturação e desenvolvimento do Sistema de Avaliação Institucional.

Contudo, foram desenvolvidos concomitantemente dois instrumentos de avaliação das escolas: o Sistema de Avaliação Institucional desenvolvido pela Assessoria de Avaliação Institucional; e o Observatório Escolar desenvolvido e implementado pela equipe de Supervisores Escolares da CETEC, com foco nas atividades de acompanhamento pedagógico-organizacional, *controle* e propriamente de supervisão escolar.

Desta forma, o Centro Paula Souza, através de sua Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC), elaborou paralelamente ao Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETE), um outro instrumento de análise e avaliação, denominado Observatório Escolar. Entretanto, ambos são instrumentos isolados de avaliação, não havendo nenhuma forma de triangulação, evidenciação e confrontação entre os dados e informações obtidas nas diferentes modalidades de Avaliação.

Ressalta-se que a Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC) do Centro Paula Souza, anteriormente à vigência da LDB nº 9394/96, supervisionava, orientava e acompanhava o desenvolvimento pedagógico-organizacional das Escolas Técnicas Estaduais mediante a atuação dos supervisores escolares subordinados à CETEC e alocados nos Núcleos Regionais de Supervisão Escolar.

O Observatório Escolar é criado num contexto de reconfiguração das funções da Supervisão Escolar e do papel exercido pelos Supervisores junto às Escolas; o que ocorre é uma mudança de metodologia de trabalho. Nessa perspectiva, os supervisores deixam de realizar visitas técnicas periódicas no decorrer do ano letivo que visavam à orientação e ao acompanhamento sistematizado das práticas pedagógico-organizacionais desenvolvidas pelas Unidades Escolares. O redirecionamento das atividades ocorre de maneira deliberada resultante da política institucional de gestão implementada pelo Centro Paula Souza. A partir de 1998, os Supervisores Escolares deixam de realizar as visitas técnicas regulares nas Escolas, e as orientações são feitas via documentos e textos encaminhados por meios eletrônicos (Internet- e-mails), mediante esclarecimentos de dúvidas via telefone, e por meio de cursos de capacitação e aperfeiçoamento desenvolvidos pela CETEC na sede da Administração Central em São Paulo e oferecidos aos Diretores das Unidades Escolares e aos servidores pertencentes à equipe de Direção Escolar, especialmente para os Assistentes Técnicos de Direção e Diretores de Serviços.

O Observatório Escolar foi elaborado e implementado em 1998, tendo por proposta contribuir para a consolidação de uma rede de Escolas Técnicas Estaduais, responsáveis pelo oferecimento de educação profissional (básico, técnico, e ensino médio) em um nível de desempenho ideal, com o almejado padrão de “excelência”.

Nos termos dos Documentos Institucionais, denominados Relatórios do Observatório Escolar, produzidos pela Coordenadoria de Ensino Técnico (CETEC), essa avaliação de “caráter pró-ativo, ajuda a criar uma cultura organizacional com base na permanente evolução do pessoal e na melhoria contínua dos processos internos.” (SÃO PAULO. CETEC. Relatório do Observatório Escolar, 2007).

A CETEC, conforme proposições expressas no Relatório do Observatório Escolar 2007, parte do entendimento de que a Unidade Escolar é uma organização. No entanto uma “organização é um sistema que realiza seu trabalho por meio de um conjunto de atividades inter-relacionadas (processos) que consomem recursos e produzem bens e serviços.” (SÃO PAULO. CETEC. Relatório do Observatório Escolar, 2007).

Nessa perspectiva, o Observatório Escolar contempla uma etapa inicial em que a própria escola avalia diferentes aspectos de seu processo de gestão.

Conforme afirmação da Presidente do Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza,

a verificação de diferentes práticas de cada Unidade de Ensino, embasada numa metodologia de finalidade construtiva e formativa, permite à comunidade escolar a identificação de eventuais fatores críticos, sinalizadores de oportunidades de melhoria, promovendo assim uma gestão participativa que se reflete na efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO. CETEC. Relatório do Observatório Escolar, 2007).

Somente a partir do ano de 2006 é que o Observatório Escolar buscou incorporar na sua dinâmica organizacional, no âmbito da escola, a participação e engajamento dos membros do Conselho de Escola. No período de 1998 a 2005 não havia quaisquer objetivos de vinculação e participação dos Colegiados Escolares, especialmente do Conselho de Escola, com o desenvolvimento da política e prática avaliativa do Centro Paula Souza, cujo instrumento consubstanciado é o Sistema de Avaliação Institucional.

Nesse sentido, fica explícito que é nulificada a concepção de gestão democrática do ensino público fundamentada no princípio de participação da comunidade escolar (docentes, discentes, servidores e pais) e extra-escolar (associações de bairros, ex-alunos e representantes da comunidade externa vinculada à escola) no processo de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico e da participação nos Colegiados Escolares, dentre esses o Conselho de Escola. Assim, a Avaliação Institucional como elemento e instrumento da gestão educacional demanda também a participação e reflexão dos membros dos Colegiados Escolares, que referendam ou não a homologação do Projeto Político-

Pedagógico das Unidades Escolares, como também dos projetos educativos-organizacionais das instituições educacionais.

Ressalta-se que não há vinculações deliberadas entre o SAI-ETE, considerado isoladamente no Instrumento por essência de Avaliação Institucional, com o Observatório Escolar.

A versão atual do Observatório Escolar realizado neste ano (2007) contempla as seguintes etapas: 1ª) Indicação do Coordenador da Auto-Avaliação, que deve ser um membro do Conselho de Escola; 2ª) Participação no Curso de Capacitação para Coordenadores da Auto-Avaliação promovido pela CETEC; 3ª) Estudo do Instrumento de Auto-Avaliação dos Processos de Gestão e elaboração de um Plano de Ação (Cronograma de atividades, divisão de tarefas, agendamento de reuniões; 4ª) Aplicação do Instrumento de Auto-Avaliação; 5ª) Identificação dos Documentos Comprobatórios (evidências); 6ª) revisão e consolidação dos resultados; 7ª) lançamento dos resultados no site do Observatório Escolar; 8ª) Autorização de envio de resultados do site ao Coordenador Regional. Registra-se que os Coordenadores de Auto-avaliação são membros do Conselho de Escola, podem ser pais de alunos, professores ou coordenadores de área.

Os itens que compõem a avaliação do Observatório Escolar 2007 classificam-se em blocos conforme as categorias de observação e avaliação: I) Gestão Pedagógica; II) Gestão do Espaço-Físico; III) Gestão Participativa; IV) Gestão de Pessoas; V) Gestão de Documentos; VI) Gestão de Parcerias;VII) Gestão de Serviços de Apoio; VIII) Avaliação de Consenso; IX) Parecer Conclusivo dos Observadores, supervisores; X) Considerações Finais. (SÃO PAULO. CETEC. Relatório do Observatório Escolar, 2007).

A Gestão Pedagógica compõe o Bloco I e apresenta um Comparativo do Desempenho da Unidade Escolar nos últimos anos e um comparativo da ETE com o Resultado Geral. Este bloco é composto pelos subitens: a) articulação entre os planos de curso e os planos de trabalho docente; b) desenvolvimento dos planos de trabalho docente; c) incentivo à autonomia, ao trabalho coletivo e à contextualização.

O Bloco II refere-se à Gestão do Espaço-Físico composta pelos dois itens: a) a organização do espaço físico; b) a orientação para utilização do espaço público.

A Gestão Participativa compõe o Bloco III, é constituída pela análise das categorias: Planejamento Escolar; atuação do Conselho de Escola; fomento à participação dos alunos em ações conjuntas; participação da comunidade na gestão escolar; gerenciamento das atividades de rotina na escola.

O Bloco referente à Gestão de Pessoas comporta os itens: a) capacitação em serviços de docentes e funcionários; b) assiduidade da equipe escolar.

A Gestão de Documentos é composta pelas categorias: a) gestão da Secretaria Acadêmica; b) registro de desenvolvimento do ensino; c) apoio administrativo; d) organização de tratamento de acervo documental e atendimento.

No item Gestão de Parcerias são avaliadas as ações promotoras de parcerias e ações de compartilhamento de práticas educacionais. Na Gestão de Serviços de Apoio são avaliadas as condições da biblioteca e sala de leitura, a segurança de trabalho na escola e a aplicação de recursos financeiros.

Após a análise das categorias supracitadas são apresentados a Avaliação de Consenso, o Parecer Conclusivo dos Observadores, supervisores e as considerações Finais.

Ao concluir esta descrição do Observatório Escolar cumpre destacar que sua atuação não está articulada à Avaliação Institucional, especificamente ao Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais.

6.4. Os resultados da Avaliação Institucional do Centro Paula Souza (de 1997 a 2007)

Os resultados da avaliação do Centro Paula Souza apresentados nos Relatórios SAI-ETE de 1997 até 2006 referem-se apenas à aferição de uma média da pontuação obtida por todas as Instituições Escolares do CEETEPS.

O quadro comparativo do *desempenho real* do Centro Paula Souza nos anos de 1997, 1998 e 1999 apresenta respectivamente os índices: a) 44,29% do ideal; b) 40,98 % do ideal; c) 46,58% do ideal. Apresentamos abaixo a Tabela 1 que apresenta um Comparativo do Centro Paula Souza onde se observa uma tendência evolutiva, embora abaixo do mínimo de 50 %, e agravada com os resultados da avaliação de 1998.

TABELA 1 – Comparativo de Tendência Evolutiva do Centro Paula Souza – 1997-2000

Ano	1997	1998	1999	2000	Tendência de Evolução
Processo	41,79	38,65	51,37	51,36	3,19
Produto	38,28	39,65	35,94	45,33	2,35
Benefício	52,97	48,55	54,41	50,43	- 0,85
Total	44,29	40,98	46,58	49,06	1,59

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional**: Relatório do SAI-ETE 2000. São Paulo, 2000.

É importante destacar que o Relatório SAI-ETE de 1999 busca explicitar possíveis causas na tentativa de justificar a pontuação do Centro Paula Souza, especialmente dos anos de 1997, 1998 e 1999, situada abaixo de 50% do ideal (SÃO PAULO.SAI-ETE, 1999, p. 4/7).

No que concerne ao ano de 1997, primeira aplicação da Pesquisa SAI, a pontuação geral foi de apenas 44, 29%, e o indicativo de apreciação dessa causa no discurso institucional refere-se aos impactos da reforma da educação profissional. Nos termos do Relatório SAI-ETE 1999 “o contexto do período da aplicação da pesquisa foi o dos ‘boatos’ sobre profundas mudanças que iriam ocorrer, de cursos que acabariam” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 4/7). O Relatório destaca, contudo, que mesmo diante desse contexto, as “expectativas atendidas”, de pais e alunos foi de 61,73% da pontuação ideal.

No ano de 1998 foram pesquisadas outras 20 Escolas Técnicas mantendo-se a metodologia do ano anterior tendo o Centro Paula Souza obtido 40,98 % do ideal.

Esta segunda pesquisa foi realizada no momento crucial de reforma da educação profissional sob a égide da LDB 9394/96 e a partir da publicação do Decreto Federal 2208/97. Conforme menciona o Relatório SAI-ETE 1999, as principais mudanças sintetizadas referiam-se a:

a) exigência mínima de conclusão da 1ª série do Ensino Médio, para ingresso; b) deixariam de ser integrados ao Ensino Médio, apesar de complementares e articulados; c) permitiriam uma organização e flexibilização dos módulos; d) possibilitam o reconhecimento e avaliação de competências já adquiridas; e) adoção de novo sistema escolar; e) organização de novas matrizes curriculares e definição de competências e habilidades com foco nos “fazer” necessários à cada área profissional. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 4/7).

Por esta razão pela qual o texto institucional do Relatório SAI-ETE 99 busca salientar que a “pesquisa foi aplicada sob o forte impacto da introdução dessas reformas, implantadas rápida e simultaneamente numa comunidade escolar que buscava cursos profissionalizantes, sem ter sido preparada para essas mudanças” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 4/7). Assim, busca-se justificar que:

a diferença de 3,31 pontos percentuais, menor que a anterior, pode ser reflexo do momento, muito mais do que conclusões sobre a qualidade dos cursos modulares recém implantados. As “expectativas atendidas”, no SAI/98, atingiram 83,87% percentagem que inclui o curso médio, único curso a obter classificação Alfa. (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 4/7).

Em 1999 a pesquisa foi aplicada para 98 Escolas Técnicas Estaduais e 10 extensões com a mesma metodologia, contemplando os primeiros concluintes e novos ingressantes nos termos das determinações do Decreto Federal 2208/97. O texto do Relatório SAI-ETE 99 busca justificar que com relação às “expectativas atendidas”, o Centro Paula Souza obteve 73,62% de média para os novos cursos técnicos.

Ainda nos termos desse Relatório, “ nas regiões mais urbanizadas e industrializadas, como a Grande São Paulo, por exemplo, as expectativas atendidas são sempre menores (63,24%) que a de regiões com vocação agrícola como Marília (83,39%)” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 4/7). Por fim, o Relatório destaca que “como pode ser observado, parece haver uma acomodação da ansiedade, uma absorção paulatina dos novos conceitos da educação profissional e uma clareza maior em relação às expectativas quanto aos novos cursos.” (SÃO PAULO. SAI-ETE, 1999, p. 4/7).

No ano de 1999 o Centro Paula Souza obteve *desempenho real* de 46,58% do ideal, obtendo classificação Delta com 465,76 pontos, distribuídos da seguinte forma: a) processo obteve 51,37%; b) produto obteve 35,94%; c) benefício obteve 54,41%. Mantém-se, portanto, ainda abaixo de 50 % do ideal.

Os questionários foram considerados como Instrumentos de Pesquisa SAI-ETE conforme entendimento da Assessoria de Avaliação Institucional.

No entanto, a comunidade escolar só teve acesso e conhecimento aos questionários a partir de 2005 quando foram anexados ao Relatório. Neste ano foi também incorporado o Ensino Médio para fins da aplicação da Pesquisa SAI-ETE.

Também a partir do ano de 1999 foi incorporado nos Relatórios do SAI-ETE o quadro comparativo do Centro Paula Souza contemplando sempre um triênio do desempenho da rede.

No segundo semestre de 2000 o Centro Paula Souza contava com um total de 78.289 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: a) 55,44% do técnico modular; b) 9,86 % do integrado; c) 30,18% do curso médio; d) 4,52% distribuídos em qualificações profissionais, em ensino supletivo e no Curso Auxiliar de Enfermagem. Foram sorteados para Pesquisa SAI um total de 17.303 dos alunos dos técnicos modulares e das qualificações profissionais, na razão de 33 avos, o que corresponde a 37,00%. Dos alunos que estavam presentes foram sorteados 12.988 que responderam a pesquisa SAI, no total de 27,78 %.

Em 2000 a pontuação geral do CEETEPS foi de **49,06%**, ou seja, 490,63 pontos distribuídos em percentuais como segue: no processo, 51,36%; no produto, 45,33%, e

no benefício, 50,43%. Desta forma, ainda em 2000 o Centro Paula Souza permanece abaixo da média (de 50 % do ideal).

No entanto, a partir de 2001 o CPS obteve a pontuação geral de 65,82 % com acréscimo de 16, 76%, ou seja, passa de 49,06 % a 65,82 % do ideal.

Em 2002 praticamente mantém a mesma pontuação geral de 65,47% , com um decréscimo de apenas 0,35%.

Em 2003, obteve 66,28 % do ideal, apresentando uma elevação de 0,81. Já no ano de 2004 obteve 67,13 % do ideal, também em tendência evolutiva de apenas 0,85 %.

A significativa elevação da pontuação ocorre principalmente a partir de 2001(fato coincidente com a sistemática de vinculação da Avaliação Institucional aos critérios de cálculos para concessão do Bônus Mérito (Décimo Quarto Salário).

Em 2005 é verificada também outra elevação mais significativa da pontuação com um acréscimo de 2,89 % (de 67,13 para 70,02 % do ideal). É importante mencionar que o Ensino Médio passa a ser incorporado na Pesquisa de Avaliação Institucional somente a partir do ano de 2005. Também é pertinente salientar que o Ensino Médio oferecido pelas Escolas Técnicas Estaduais do CPS obteve destaque no ENEM apresentando boa pontuação por anos consecutivos, sendo isto uma questão decisiva para a incorporação do Ensino Médio na Pesquisa do SAI-ETE a partir de 2005, confirmando as fortes e permanentes reivindicações da comunidade escolar para a incorporação do mesmo na Pesquisa de Avaliação Institucional.

No ano de 2005 o Centro Paula Souza obteve 70, 20% do ideal, distribuídos da seguinte forma: a) Processo 74,10%; b) Produto 63,90%; c) Benefício 72,60%.

A média do custo aluno de todas as ETes foi de R\$ 2.30,31, sendo o maior valor R\$ 5.463,16 e o menor, R\$ 1.094,38. Já as médias com todas as despesas incluídas foi de R\$ 2.296,23 variando de R\$ 1.154,80 a R\$ 5.962,65.

No ano de 2006 o CPS obteve 72,00 % do ideal ocorrendo um acréscimo de 1, 98 %. E por fim no ano de 2007 a pontuação obtida pelo CPS foi de 75,5% ocorrendo novamente um acréscimo de 3,5.

A seguir a Tabela 2 apresenta um comparativo do desempenho do Centro Paula na Pesquisa SAI referente ao decênio de avaliação, no período de 1997 a 2007.

TABELA 2 – Comparativo da Avaliação Institucional do CPS (1997-2007)

ANOS	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
AVALIAÇÃO GERAL %	44,29 delta	40,98 delta	46,58 delta	49,06 Delta	65,82	65,47	66,28	67,13	70,02	72,00	75,5 %
PROCESSO	41,79	38,65	51,37	51,36	74,59	73,16	72,92	69,03	74,10	75,00	77,8%
PRODUTO	38,28	39,65	35,94	45,33	49,30	52,39	54,41	64,37	63,90	67,30	72,3%
BENEFÍCIO	52,97	48,55	54,41	50,43	74,99	71,06	72,10	67,68	72,60	73,80	75,6%

Fonte: Elaborada com base em dados extraídos dos Relatórios do SAI-ETE no período de 1997 a 2007.

Pela análise dos resultados constantes desse quadro pode-se observar a tendência de elevação da pontuação, sendo que os quatro primeiros anos subsequentes à reforma da legislação federal de ensino a pontuação obtida pelo Centro Paula Souza foi inferior a 50 % da média. Entre os anos de 2001 e 2002 a pontuação obtida permanece em torno de 65%. Entre 2003 e 2004 constata-se um aumento em torno de 1%, na seqüência de 2005 e 2006 constata-se o aumento aproximado de 3% e 2% respectivamente.

Objetivou-se mediante a análise dos Documentos Institucionais, denominados Relatórios do SAI-ETEs dos anos de 1998 a 2006, elaborados e publicados pela Assessoria de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza, a construção de tabelas e quadros comparativos a fim de propiciar maior visibilidade aos resultados e pontuação obtida pelo CEETEPS e pelas ETes pesquisadas. Buscou também, traçar comparações entre os resultados da “avaliação oficial” e os resultados da avaliação na percepção dos sujeitos escolares, bem ainda verificar em que medida a avaliação do Sistema de Avaliação Institucional expressa nos documentos institucionais se confirma ou não no *locus* de operacionalização desta política avaliativa, ou seja, no interior da escola.

6.4.1 A Avaliação Institucional : a instituição do Bônus Mérito

No Estado de São Paulo, a instituição do Bônus Mérito é inicialmente proposta às classes de docentes do Quadro do Magistério da Secretaria Estadual de Educação. Em 28 de dezembro de 2000 ocorre a publicação da Lei Complementar nº 891/00 que institui , conforme seu Artigo 1º, o Bônus Mérito aos integrantes das classes de docentes, ocupantes de cargo ou função -atividade de Professor Educação Básica I, de Professor Educação Básica II e de Professor II, em exercício nas unidades escolares e órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação.

O Bônus Mérito, nos termos do Artigo 2º dessa lei, constitui vantagem

pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano (no ano de sua publicação) , aos ocupantes dos cargos referidos no artigo 1º desta lei complementar, vinculada diretamente à aferição da frequência apresentada pelo profissional de ensino durante o período letivo do ano 2000, no exercício de suas atribuições.

A partir de 2000 ocorre anualmente a concessão do Bônus Mérito aos integrantes do Quadro de Carreira do Magistério da Secretaria Estadual de Educação, conforme os critérios publicados nas respectivas leis e ou decretos que os instituem. No entanto, é importante destacar, conforme o Artigo 6º, da referida Lei que o valor pago a título de Bônus Mérito não se incorpora aos vencimentos ou salários para nenhum efeito, e não será considerado para cálculo de qualquer vantagem pecuniária, não incidindo sobre ela os descontos previdenciários e de assistência médica.

O Bônus Mérito inicialmente criado na Secretaria Estadual de Educação não estava vinculado à Avaliação Institucional das Escolas Estaduais de Secretaria de Educação.

Não obstante, ocorre também a partir de 2000 a concessão do Bônus Mérito a todos os servidores (do corpo docente e ao corpo técnico-administrativo) do Centro Paula Souza obedecendo, porém, a outros critérios e vinculando-se à avaliação institucional.

Conforme pesquisa documental, para fins de exemplificação da sistemática de concessão e de vinculação do bônus mérito à avaliação institucional no Centro Paula Souza, faremos referência à Mensagem nº 169, do Exmo Sr Governador do Estado de São Paulo, publicada no Diário Oficial do Estado em 10/11/2005, do Projeto de Lei Complementar nº 39/05 que institui para o referido ano o Bônus Mérito aos servidores técnicos/administrativos e docentes do Centro Paula Souza, contemplando também por meio do artigo 7º, os servidores da SCTDE afastados para prestarem serviços junto ao CEETEPS.

Nos termos do Artigo 2º do Projeto de Lei Complementar, o valor do Bônus Mérito devido ao servidor será de conformidade com critérios a serem estabelecidos por Decreto, levando-se em conta: 1º) a frequência apresentada no exercício de 2005; 2º) a Avaliação de Desempenho Profissional; 3ª) o Tempo de serviço prestado ao CEETEPS ; 4ª) a Avaliação Institucional da Unidade de Ensino.

Transcreveremos a seguir as orientações contidas no Ofício Circular nº 040/2005, expedido em 28 de novembro de 2005, referentes aos critérios para a concessão e o cálculo do bônus mérito: 1º) apuração de frequência; 2º) - avaliação de desempenho profissional; 3º) tempo de serviço; 4º) SAI – Avaliação Institucional

A apuração da frequência referia-se ao período de 01/03 a 30/11/05. Na apuração da frequência deve-se deduzir as ausências do total de dias do período. Para os

servidores técnico-administrativos considera-se como ausências as faltas abonadas, justificadas e injustificadas, bem como as licenças e afastamentos de qualquer natureza, com exceção de Licença Gestante-Maternidade e Licença Prêmio. Já para os servidores docentes considera-se como ausências as faltas justificadas e injustificadas, bem como as licenças e afastamentos de qualquer natureza, com exceção de Licença Gestante/Maternidade e Licença Prêmio, devendo em seguida: subtrair do total de dias do período(1º passo), o total de ausências apuradas (2º passo). Dividir a frequência apurada (2º passo) pelo total de dias do período (1º passo). O resultado do 3º passo multiplicado por 100 (cem) é o percentual de frequência do servidor na Tabela 1 do Anexo I, e pontos correspondentes.

Na Avaliação de Desempenho Profissional, cada servidor da unidade de ensino recebe um formulário de Avaliação de Desempenho para fazer sua Auto-Avaliação (coluna A), devolvendo-a ao seu superior hierárquico imediato. O superior imediato faz sua avaliação do servidor (coluna B) e emite a Avaliação Final (coluna C). Atribuindo a cada um dos 20 (vinte) itens da Avaliação de Desempenho o respectivo valor numérico de cada conceito. A soma dos valores numéricos (de 1 a 20) da Coluna C corresponde à avaliação do servidor que será transformada em pontos conforme Tabela 2 do Anexo I. Esses pontos são lançados no Relatório do Bônus Mérito.

No terceiro item o cálculo do tempo de serviço é composto de quatro etapas: 1ª) verificação da data de admissão-contratação no Centro Paula Souza através do Processo de Admissão/Contratação do servidor; 2º) apuração do tempo prestado ao Centro Paula Souza até 28/02/05, descontando do período apenas licenças para tratar de interesses particulares e afastamentos com prejuízos de salários ou vencimentos; 3º) verificação na Tabela 3 do Anexo I a quantidade de pontos correspondentes ao tempo apurado; 4ª) lançamento dos pontos no Relatório do Bônus Mérito.

E por fim temos na quarta etapa a incorporação dos dados do SAI (Sistema de Avaliação Institucional) no Relatório do Bônus Mérito. No Ofício Circular nº 040/2005, expedido em 28 de novembro de 2005, consta que “os dados relativos à Avaliação do Produto do SAI serão disponibilizados no período de 15 a 20/12/2005. A quantidade de pontos dos servidores a ser lançada na Planilha corresponderá ao percentual obtido pela Unidade de Ensino na Avaliação Institucional/2005, conforme Tabela 4 do Anexo I.” (Ofício Circular 40/2005, 2005). Este documento explicitava detalhadamente as orientações e disponibilizava o site do CPS e telefone da CRH para dirimir dúvidas quanto aos cálculos, determinava ainda que todos os servidores da Unidade de Ensino deviam ser informados dos procedimentos para estabelecimento do Bônus Mérito/2005 e das alterações ocorridas nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, do

artigo 4º do referido Decreto, e na Tabela de Valores do Bônus Mérito, artigo 8º do mesmo Decreto. Encontram-se, em anexo, as tabelas referentes ao Bônus Mérito.

É interessante mencionar que a partir de 2001, com a concessão anual do Bônus Mérito vinculada à Avaliação Institucional, observa-se uma tendência evolutiva na pontuação obtida na Pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza.

7 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ESCOLARES (EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR)

Qualquer política, no caso a educacional, só se torna realidade, só é implementada se os sujeitos sociais implicados no cotidiano escolar se envolvem e se comprometem com ela. É o caso da avaliação institucional como instrumento de ação, de acompanhamento dos processos de mudança. Daí a extrema importância de se conhecer o que os educadores, no caso da direção da escola, têm a dizer ou pensar a respeito do assunto.

No tópico anterior apresentamos a análise dos Documentos Institucionais, denominados Relatórios da Pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais (SAI-ETEs) dos anos de 1997 a 2006, elaborados e publicados pela Assessoria de Avaliação Institucional (AAI) do Centro Paula Souza (CPS), buscamos construir quadros comparativos a fim de propiciar maior visibilidade aos resultados e pontuação obtida pelo CEETEPS e pelas ETes pesquisadas.

Na pesquisa de campo foram então estudados os Relatórios Anuais do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais, a partir de 1997, data de implantação do Projeto Piloto Tuiuiú até o ano de 2006, ou seja, a análise contemplou uma década de avaliação institucional nas escolas, tendo sido analisados os vinte relatórios (dez Relatórios da ETE X e dez Relatórios da ETE Y).

Neste momento são apresentadas considerações e proposições expressas pelos sujeitos escolares nas entrevistas da Escola Técnica Agrícola “X” (direcionada à Área de Agropecuária) e da Escola Técnica Industrial “Y” (direcionada às Áreas de Indústria, Serviços e Saúde).

As entrevistas foram organizadas em função das categorias de análises e organizadas nos seguintes tópicos: 1º) as concepções de avaliação e de avaliação institucional: critérios e parâmetros para construção do sistema de avaliação institucional; 2ª) a avaliação institucional e a reforma do ensino técnico: correlações no contexto da gestão democrática do ensino público; 3º) as formas de elaboração e implementação do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza: metodologia; 4º) os impactos e impasses da avaliação institucional para a gestão das Escolas Técnicas e do Ensino Técnico: a percepção dos sujeitos escolares; 5ª) perspectivas da avaliação institucional na educação profissional.

Os sujeitos escolares são designados pela letra E (Entrevistado) seguida da letra de identificação das Escolas Técnicas ‘X’ ou ‘Y’ acrescida da letra inicial da função exercida e do número de ordem da entrevista. Por exemplo, na Escola Técnica Agrícola X foi primeiramente entrevistado o Coordenador de Área que será designado pela sigla EX-C1.

Na ETE X entrevistamos os seguintes sujeitos escolares: o diretor da Unidade Escolar; os Professores Coordenadores de Áreas Profissionais e do Ensino Médio (Saúde, Química, Agropecuária) e um Professor Coordenador Responsável pela Cooperativa-Escola. O Diretor da ETE X será designado pela sigla EX-D. Os Professores Coordenadores foram designados respectivamente por EX-C1; EX-C2; EX-C3. O Professor Coordenador Responsável pela Cooperativa-Escola será designado pela sigla EX-PC1. Cabe esclarecer que pelas Áreas de Agropecuária e de Química, que comportam respectivamente os Cursos Técnicos em Pecuária e Técnico em Açúcar e Alcool, responde apenas um Professor Coordenador que possui habilitação para atuar nas duas Áreas, e será designado por EX-C1.

A ETE Y oferece Cursos Técnicos em quatro Áreas Profissionais : I) Saúde (Cursos Técnicos em Enfermagem e Nutrição); II) Indústria (Cursos Técnicos em Mecânica, Mecatrônica, Manutenção Aeronáutica); III) Gestão (Cursos Técnicos em Administração, Secretariado, Assessoria Empresarial, Contabilidade e Informática); IV) Turismo e Hospitalidade (Curso Técnico em Turismo), além de oferecer o Ensino Médio. Esta Unidade Escolar conta com quatro Professores Coordenadores de Áreas Profissionais e um Professor Coordenador de Ensino Médio. Os Professores Coordenadores serão então designados respectivamente por: EY-C1; EY-C2; EY-C3; EY-C4; EY-C5. O diretor será designado pela sigla EY-D.

Nas entrevistas buscamos identificar como os profissionais da escola vêem o processo de avaliação institucional, quais são suas concepções e proposições.

Na seqüência são apresentadas informações que caracterizam o município e as escolas, primeiro a ETE X e em seguida a ETE Y.

7.1 Caracterização da ETE “X”: contexto externo e quadro de desempenho

O município em que se encontra a ETE X possuía em 01/07/2005 uma população estimada em torno de 27.400 habitantes, sendo que em 2003 possuía 19.991 eleitores. Atualmente ocupa a 16ª posição dentre os 100 melhores municípios do Estado de

São Paulo, localiza-se na região administrativa de Ribeirão Preto, caracterizada como um importante pólo agroindustrial (sucroalcooleiro) e tecnológico. Este município possui área territorial de 752,99 Km², sendo qualificado como Estância Climática em virtude das boas condições do clima, que por sua vez também viabilizam atividades turísticas, focadas no turismo rural, ecológico e turismo de aventura. Historicamente este município desempenhou papel importante no ciclo do café, a população descendente em grande parte de italianos implementou no período de imigração grandes esforços no setor agropecuário. No campo cultural o município é tradicionalmente incentivador de eventos culturais e especialmente de atividades musicais. Dado este conjunto de características, o município busca se desenvolver na área de turismo conjugado ao setor agropecuário.

A estrutura agrária contempla pequenas propriedades rurais em atividade com o desenvolvimento de agricultura familiar, como também é constituída por grandes fazendas. O município mantém a produção elevada de citrus, produção de leite e atualmente cresce em grande proporção o plantio de cana-de-açúcar. Conforme dados extraídos no Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, o município apresenta bons índices no que se refere às políticas sociais de saúde e educação, dados que também constam do Plano Escolar de 2007 da ETE X, no item que se refere à caracterização do contexto externo, a seguir especificados.

Em 2003 o município contava com 55 empresas distribuídas nas atividades: agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal, e 129 empresas em indústrias de transformação.

Na área da saúde o município contava entre os anos de 2002-2003 com 6 estabelecimentos, 450 leitos hospitalares disponíveis ao SUS. Na área financeira contava com 7 agências bancárias.

Na área educacional contava, em 2004, no ensino fundamental com 197 docentes e um total de 3.143 matrículas; no ensino médio com 116 docentes no total de 1303 matrículas. As matrículas no Ensino Médio em 2004 estavam assim distribuídas: 1029 em escola pública e 72 docentes; 274 em escola privada e 44 docentes. O município conta com seis escolas de ensino médio, sendo três escolas da rede pública e três da rede privada.

A ETE “X”, localizada no município acima especificado, é uma das Unidades Escolares que originalmente foi criada pela Lei Estadual 7.887, publicada no DOE de 26/04/19963, como Escola Agrícola. Iniciou suas atividades com o Curso de Iniciação Agrícola e posteriormente oferece o Técnico em Agropecuária. Ofereceu Cursos na Agropecuária de 1963 a 1998, quando em função das determinações do Decreto Federal 2208/97 e das políticas institucionais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula

Souza (CEETEPS), ao qual ficou vinculada por força do Decreto de transferência das Escolas Técnicas Agrícolas da Secretaria de Educação para a SCTDE, mais especificamente para o CEETEPS. A partir de 1998 deixou de oferecer a *Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária* que se constituía num curso médio profissionalizante conforme determinava a Lei Federal 5.692/71, como também não foi mais autorizado o oferecimento da *Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária*, nos termos do Decreto Federal 2208/97. A partir de então, por força das mudanças e determinações institucionais do Centro Paula Souza, esta Unidade Escolar passa a oferecer os Cursos Técnicos em Administração Rural (não mais oferecido), Enfermagem e Açúcar e Alcool.

A Unidade Escolar foi estruturada no Sistema de Escola-Fazenda com área total de 58,89 hectares (ha), dos quais 45 ha são explorados com lavouras e pastagens; 9,4 ha são áreas de preservação ambiental e 4,49 ha são destinados à construções de jardins. Ela possui Cooperativa-Escola que administra e auxilia a produção e a comercialização dos produtos agropecuários da fazenda, entre outros: produção de leite, hortifrutigranjeiros, suínos, grãos (milho e soja) e eucalipto. Conforme informação fornecida pela direção da ETE, os trabalhadores que auxiliam na fazenda são contratados e pagos pela cooperativa-escola. O Capital físico da Unidade Escolar é considerado excelente. Criada em zona rural, hoje a ETE somente para fins de registro mantém-se na zona rural, mas de fato com desenvolvimento urbanístico da cidade o entorno da escola se constituiu num bairro nobre da cidade mas proximidades localiza-se a biblioteca municipal, a polícia militar e o centro da cidade, e eixo de acesso e saída para cidades circunvizinhas.

A terra é muito fértil e o valor do alqueire elevado, apresenta uma ótima topografia sendo que todas as áreas estão protegidas por práticas de conservação do solo. Conforme informações contidas no Plano Diretor da ETE (segue em anexo), o valor total do uso atual do solo, incluindo o valor da gleba é de R\$ 1.620.300,00. O capital físico da Unidade Escolar constituído por todos os animais, pelos instrumentos e implementos agrícolas da fazenda (tratores, ordenhadeiras etc) estão em condições de uso. Os alojamentos foram em parte (quatro blocos) reformados entre os anos de 2004 e 2005 em função de parcerias e ações da APM e Cooperativa-Escola junto à comunidade local para arrecadação de recursos financeiros, com destaque para as ações dos membros da equipe de gestão escolar com forte engajamento na regionalidade. Em função da desativação e não mais oferecimento dos cursos técnicos em agropecuária houve a redução dos valores financeiros anteriormente recebidos para manutenção do sistema de residência estudantil (alojamentos) e refeição.

A implantação dos Cursos Técnicos em Enfermagem ocorreu mediante parceria junto à Prefeitura Municipal que viabilizou conjuntamente a implantação do laboratório na escola e o convênio para oferecimento de campo de estágio curricular, na Santa Casa de Misericórdia; foi também implementado um convênio de estágio com o Centro Integral de Atendimento à Saúde. Para o Curso Técnico em Açúcar e Álcool, foi feito convênio com a Usina local para oferecimento de estágio curricular.

Cabe esclarecer que esta Unidade Escolar desenvolveu, em função do Plano Diretor, dois projetos a serem implantados a partir de 2008: o Projeto de Implantação de um Laboratório de Informática e outro Projeto para a Implantação de um Pasteurizador de Leite.

No primeiro semestre do ano letivo de 2007 a ETE X oferecia os seguintes cursos: a) Ensino Médio, com 121 matrículas distribuídas na 1ª, 2ª e 3ª séries; b) Cursos Técnicos na Área de Saúde - a Habilitação Profissional de Técnico em Enfermagem, com 75 alunos, matriculados no 3º e 4º módulos; c) Cursos Técnicos na Área de Química - a Habilitação Profissional de Técnico em Açúcar e Álcool, com 32 alunos matriculados no 1º módulo; d) Área Agropecuária - a Habilitação Profissional de Técnico em Pecuária, com 35 alunos matriculados no 1º módulo.

No ano de 2006 possuía 260 alunos matriculados, dos quais 237 responderam a Pesquisa SAI-ETE 2006, juntamente com 18 professores e 29 funcionários.

Nos Indicadores do Processo os cursos técnicos e o ensino médio obtiveram a seguinte pontuação: Ensino Médio, 77,50 %, Açúcar e Álcool, 77,60 %, Enfermagem, 81,50%. Nos Indicadores do Benefício os cursos técnicos obtiveram a pontuação apresentada no Quadro 11, a seguir:

QUADRO -INDICADORES DE BENEFÍCIO (AVALIAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS)			
CURSOS	Grau de Satisfação	Expectativas Atendidas	Avaliação do Curso
Ensino Médio	73,80	70,80	74,30
Açúcar e Álcool	77,40	69,40	73,30
Enfermagem,	76,90	90,10	88,10

Quadro 11 – Indicadores de Benefício (Avaliação dos Cursos Técnicos na Percepção dos Alunos)

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Assessoria de Avaliação Institucional. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 2006.** São Paulo, 2006.

Em termos de pontuação da Avaliação Institucional, esta Unidade Escolar é considerada uma das mais bem avaliadas Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, sendo sua pontuação situada acima da média geral do Centro Paula Souza, obtendo no SAI-ETE, em 2006, 84,80 %.

Vale mencionar que a pontuação obtida nesta Escola desde o início do Sistema de Avaliação Institucional (de 1997 até 2006) varia entre 87,02 % (nota máxima obtida pela ETE) a 70% , sendo os índices acima da média geral do Centro Paula Souza.

O Quadro Comparativo entre os Índices de Pontuação obtida pela ETE X durante o período de 1997 a 2006 e os índices obtidos pelo Centro Paula Souza, encontra-se no Apêndice B, com a descrição da pontuação obtida nos indicadores Processo, Produto e Benefício, e ainda, das estimativas de custo-aluno.

A ETE “X” possui, como já mencionado, estrutura agrícola de médio porte, com aproximadamente vinte e quatro alqueires paulistas, portanto, os valores estimados para o Custo Aluno comportam inclusive os valores de manutenção dos expedientes e atividades específicas do setor agropecuário, contemplando os setores de bovinocultura, suinocultura, olericultura etc

A partir do ano letivo de 2000 foram acrescentados nos Relatórios do SAI-ETE o custo-aluno do CEETEPS e o custo-aluno de cada Escola Técnica Estadual. No referido ano o custo-aluno foi obtido pela média da somatória dos salários, encargos sociais, despesas de custeio, serviços e custos da Administração Central do segundo semestre de 1999 e 1º semestre de 2000 pelo número total de alunos matriculados na ETE. Excluem-se do cálculo o custo com inativos e o complemento salarial. No ano de 2001, conforme consta nos Relatórios de Avaliação Institucional, o custo aluno é obtido pela média da somatória dos salários, encargos sociais, despesas de custeio, serviços e custos da Administração Central em julho de 2000 a junho de 2001, pelo número total de alunos matriculados na ETE. Excluem-se do cálculo o custo com inativos e complemento salarial. A partir de 2000 usa-se a mesma forma de cálculo para aferição do custo-aluno.

Observa-se (conforme Quadro em Apêndice A) que aumenta em quatro vezes o número de alunos em comparação com o reduzido número de funcionários; o corpo docente permanece estável. Veja-se que as condições não são oferecidas adequadamente na proporção do desenvolvimento e exigências por eficiência.

Esta ETE tem por característica um corpo docente altamente qualificado, os quatro docentes da Área Agropecuária apresentam licenciaturas em Pedagogia (com ênfase em Administração Escolar) e em Engenharia Agrônômica, sendo que três desses apresentam

duas licenciaturas: dois deles licenciados em Biologia e em Engenharia Agrônômica e um licenciado em Engenharia Agrônômica e em Química. Todos os docentes da área agropecuária apresentam títulos de Pós-Graduação *Lato Sensu* nesta área.

Quanto à formação acadêmica das coordenações de áreas/cursos: todos apresentam, além de Pós-Graduação *Lato Sensu*, o mestrado, sendo que os Coordenadores das Áreas de Agropecuária e Química possuem mestrado e doutorado em Agronomia; e o Coordenador do Ensino Médio possui mestrado e doutorado em Biologia, e a Coordenação de Área de Saúde, possui, além da licenciatura em Enfermagem, Pós-Graduação *Lato Sensu* em Enfermagem e Mestrado em Educação.

Como se pode observar no Quadro 14 – Síntese da Qualificação Docente da ETE X, é elevado o número de docentes com Pós-graduação, além do fato de dezoito docentes apresentarem licenciatura (ou curso de formação/complementação pedagógica – e que certificam como licenciados). Isto indica o alto grau de qualificação docente. Outra característica muito peculiar da ETE X é que muitos docentes apresentam inclusive mais de uma licenciatura. Segue o Quadro 12, síntese com a identificação do número de bacharéis, licenciados e pós-graduados.

QUADRO SÍNTESE DA QUALIFICAÇÃO DOCENTE DA ETE “ X “	
Graduados	19 - todos os docentes possuem graduação
Bacharelado	1 - apenas um docente não possui licenciatura ou programa de formação/complementação pedagógica
Licenciados	18 – que possuem graduação em cursos de licenciatura (sendo 4 bacharéis em Engenharia Agrônômica com curso de complementação/formação pedagógica- considerados também como licenciados)
Pós-graduação: Lato Sensu (Especialiação)	6
Pós-graduação : Mestrado	1
Pós-graduação : Doutorado	2
Número Total de Docentes	19

Quadro 12 – Quadro Síntese da Qualificação Docente da ETE X

Fonte: Elaborado com base nos dados extraídos dos Documentos Escolares da ETE X

Encontra-se no Apêndice A o Quadro Detalhado de Qualificação Docente da ETE “X”. Para a realização desta pesquisa foram entrevistados os Professores Coordenadores de Cursos Técnicos e o Professor responsável pelo Projeto Cooperativa-Escola, que compõem a equipe de direção escolar, num total de quatro docentes, e mais o diretor da ETE.

Outro diferencial desta Escola no que concerne à área de agropecuária refere-se à experiência profissional no magistério e no setor produtivo da área agrícola. Os docentes ingressaram no magistério a partir de 1969 e puderam vivenciar todas as transições e reformas

que foram submetidos o Ensino Técnico Agrícola e as Escolas Técnicas da Área Agropecuária.

Tais docentes contam com mais de 25 anos de magistério, tendo ingressado nesta Escola quando estava iniciando a implantação do Curso Técnico em Agropecuária, nos moldes do sistema pedagógico-organizacional denominado Escola-Fazenda, (expressão usada pelo seu idealizador, Engenheiro Agrônomo e Professor *Mizogushi*)²⁵. Todos, além das atividades de magistério nesta Escola Técnica, atuam ainda como docentes nas escolas da rede estadual e exercem atividades do setor agropecuário. Isso evidencia uma ampla vivência no setor produtivo e grande interação junto à comunidade local e regional.

Ressalta-se que dos treze docentes da área de agropecuária, atualmente restam apenas quatro que foram entrevistados. Isto se deve ao fato de que esses docentes ministravam aulas na Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária, oferecida na modalidade médio profissionalizante sob a vigência da LDB 5692/71, que estabelecia um currículo integrado e o oferecimento do curso em período integral. Com a publicação do Decreto Federal 2208/97 não foi mais permitido o oferecimento do referido Curso nos moldes anteriores acarretando uma drástica redução de carga horária e conseqüentemente dispensa de docentes.

Cabe lembrar que em substituição ao Curso Técnico em Agropecuária (na modalidade médio profissionalizante) que contemplava uma carga horária total do currículo integrado, inicialmente, de 5000 horas, reduzindo-se para 3000 horas e com a implementação dos Cursos Técnicos, na vigência do Decreto Federal 2208/97, a carga horária mínima para a área de agropecuária é de 1200 horas (os cursos de técnico em agricultura, técnico em pecuária e técnico em administração rural contemplavam em torno de no máximo 1500 horas).

No contexto da reforma da educação profissional pós LDB 9394/96, e em observância às determinações do Decreto Federal 2208/97 (de desvinculação das matrículas entre ensino técnico e médio a dissolução do currículo integrado), o Curso Técnico em Agropecuária, naquela modalidade foi então extinto não sendo mais autorizado o seu oferecimento pelo Centro Paula Souza nas Escolas Técnicas Agrícolas a que pertenciam.

Assim, uma das alterações e impactos ocorridos no processo de reforma, neste caso foi a redução de carga horária pela não autorização do Curso Técnico em Agropecuária e pela dissolução do então modelo pedagógico denominado Sistema Escola-Fazenda,

²⁵ Ver Silva (2002), na dissertação de mestrado intitulada :A reforma da educação profissional de nível técnico: impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo apresentando um histórico sobre o ensino técnico agrícola no Estado de São Paulo, bem como dos impactos e impasses da reforma sobre a estrutura e funcionamento do Ensino Técnico Agrícola e sobre a gestão das ETAEs.

caracterizado pelo: a) oferecimento do currículo integrado (que demandava a existência de residência/alojamento e de refeição, uma vez que esse curso técnico era oferecido em período integral); pelo desenvolvimento dos projetos agropecuários; pela sistemática de aulas práticas e estágio supervisionado; pela sistemática e existência da Cooperativa-Escola.

Em decorrência dessas mudanças e com o fim do Sistema Escola-Fazenda, foi implantado nas Escolas Técnicas Agrícolas o Curso Técnico em Administração Rural em período parcial, com organização curricular sob a égide do Decreto Federal 2208/97 que contemplava carga horária total de 1500 horas aulas, sem estágio e sem aulas práticas, oferecido no período noturno, sem registro junto aos órgãos de representatividade profissional (como o CREA).

Na percepção dos entrevistados, esta Unidade Escolar apresenta altos níveis de interação com a comunidade local e regional. Ela foi criada mediante a implantação inicial do Curso de Iniciação Agrícola e posteriormente implanta-se o Curso Técnico em Agropecuária, acontecendo a conclusão da última turma em 1997 (antes da vigência do Decreto Federal 2208/97). Na ótica dos entrevistados, esta Unidade Escolar tradicionalmente era conhecida como Escola Técnica Agrícola Estadual, a qual oferecia o Curso da Área Agropecuária, sendo reconhecida como uma das mais bem avaliadas e estruturadas, mesmo antes da existência do SAI-ETE, cuja avaliação junto à comunidade local e regional dada em termos de referência e aceitação já existia em função exclusiva da área de agropecuária, considerada sua vocação institucional por essência.

As críticas proferidas pelos sujeitos escolares e expressas na dissertação de mestrado intitulada “A Reforma da educação profissional de nível técnico: impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo” apresentada por SILVA (2002) são também ressaltadas nesta pesquisa, conforme pode-se observar nos pareceres dos educadores entrevistados na Escola Técnica da Área de Agropecuária (ETE X). Na presente pesquisa são novamente pontuados e confirmados os equívocos da política educacional implementada pelo Centro Paula Souza para as Escolas Técnicas da Área de Agropecuária. Tal proposição é justificada na medida em que o próprio Centro Paula Souza, no ano de 2006, busca revitalizar a área de agropecuária nestas escolas através de política de resgate e com projeção de investimento para recuperação e incremento no setor agropecuário destas escolas, na infra-estrutura (alojamentos, prédios e instalações dos laboratórios didático-pedagógicos) e nos materiais pedagógicos, nos termos do Plano Diretor de cada Unidade Escolar.

Para tanto, todos os diretores e Coordenadores de Cursos Técnicos das ETES da Agropecuária foram submetidos a um curso de capacitação ministrado por docentes da

Faculdade de Economia da Universidade Federal do Paraná (Curitiba) para que pudessem elaborar, nos termos do Planejamento Estratégico, um Plano Diretor, com duração plurianual de cinco anos, aos quais está vinculada a liberação de recursos financeiros para a revitalização e resgate da estrutura agropecuária, e de residencial estudantil (os alojamentos na maioria das Escolas, em desuso e em precárias condições, atualmente inadequados para moradia) e dos laboratórios didático-pedagógicos destas Escolas Agrícolas.

A aplicação de recursos financeiros para as ETEs Agropecuárias está condicionada às condições de exequibilidade do próprio Plano Diretor, sendo obrigatório que todas as Escolas Agrícolas participem dos cursos de capacitação e realizem junto à comunidade escolar a elaboração dos projetos específicos para cada Unidade Escolar.

Nesse sentido, abaixo são especificadas as Metas sínteses resultantes da elaboração do Plano Diretor elaborado no ano de 2006, e que se constituíram em objetivos institucionais do Centro Paula Souza para aplicação de recursos nos próximos anos.

O Documento Institucional elaborado pelo Centro Paula Souza apresenta os seguintes itens: missão, objetivos, analisa *fofa*²⁶ (pontes fortes e fracos), projetos específicos pedagógico-organizacionais de cada ETE, e quadro sínteses de investimentos.

O Quadro 13 traz referências de ações e projetos prioritários elecandos pelas Escolas Técnicas Estaduais a serem viabilizados no âmbito do Centro Paula Souza no que diz respeito à gestão e infra-estrutura geral e estrutura produtiva.

AÇÕES E OU PROJETOS PRIORITÁRIOS	
MELHORIA DE GESTÃO E INFRA-ESTRUTURA GERAL	% INCIDÊNCIAS
Adequação da Infra-estrutura em geral das ETEs tanto no que se refere a setores administrativos como técnico-produtivos	49 %
Implantação de um programa de Marketing	9%
Capacitações dos servidores docentes e administrativos	23%
Integração Escola/Comunidade	9%
Gestão Ambiental	6%
Implantação de Novos Cursos	3%
Implantação da Cooperativa-Escola	3 %
ESTRUTURA PRODUTIVA	% INCIDÊNCIAS
Modernização do Setor Agrícola	33%
Incrementação do Setor Zootécnico	64%
Criação do Posto de Venda da Cooperativa-Escola	3%

Quadro 13 – Ações e ou Projetos Prioritários (Gestão e Infra-Estrutura Geral)

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Plano Diretora das Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária. Disponível em: www.centropaulasouza.sp.gov.br. Acesso em: 15/1/2007.

²⁶ Terminologia usada no planejamento estratégico e no processo de elaboração Plano Diretor das Escolas Técnicas Agrícolas , que significa análise dos pontos fortes (as potencialidades e oportunidades) e pontos fracos (as ameaças) designadas sob a sigla Análise FOFA (Pontos Fortes-FO e Pontos Fracos-FA). O curso de capacitação de Diretores das ETEs da área de agropecuária foi ministrado mediante um convênio com a Universidade Federal do Paraná (com a Faculdade de Economia) cujos docentes ministraram o curso para capacitação e elaboração do Plano Diretor, específico para cada Unidade Escolar.

Apresentamos, abaixo o Quadro 14 referente às ações e projetos prioritários quanto à revitalização da estrutura didática e sistema de residência nas Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária (anteriormente identificadas pela sigla ETAEs – Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais)

AÇÕES E OU PROJETOS PRIORITÁRIOS	
ESTRUTURA DIDÁTICA	% INCIDÊNCIAS
Implantação ou incrementação de laboratórios agroindústrias	51 %
Aquisição de máquinas e equipamentos	14%
Incrementação do Setor de Informática	14%
Adequação da biblioteca bem como a ampliação e atualização do acervo	14%
Reforma do Núcleo Pedagógico	7%
AÇÕES E OU PROJETOS PRIORITÁRIOS	
SISTEMA DE RESIDÊNCIA	% INCIDÊNCIAS
Ações relacionadas à reforma dos alojamentos de maneira geral	78%
reforma das quadras poli-esportivas	16%
reforma do refeitório	6%

Quadro 14 – Ações e ou Projetos Prioritários (Estrutura Didática – Sistema de Residência)

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Plano Diretor das Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária. Disponível em: www.centropaulasouza.sp.gov.br. Acesso em: 15/1/2007.

Como se vê, a análise do quadro-síntese das prioridades elencadas pelas ETEs confirma plenamente a pertinência das críticas feitas pelos profissionais das Escolas Técnicas Estaduais Agropecuárias quanto às ingerências, impactos negativos e impasses acarretados pela política educacional (e institucional) implementada pelo Centro Paula Souza a partir da publicação da LDB 9394/96 e especialmente após a publicação do Decreto Federal 2208/97.

A dissertação de mestrado intitulada “A reforma da educação profissional de nível técnico: impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo” apresentada por esta pesquisadora ao Programa de Pós-graduação da UFSCAR em 2001, sob a Orientação do Prof. Waldemar Marques, evidencia tais impactos e impasses e sinaliza a necessidade de rever as questões ora discutidas.

Segue o Quadro 15, síntese de Investimentos Prioritários a serem aplicadas pelo Centro Paula Souza (Estado) conforme cronograma próprio e de acordo com o grau de exequibilidade do Plano Diretor de cada ETE.

SINTESE: INVESTIMENTOS PRIORITÁRIOS		
AÇÕES E OU PROJETOS PRIORITÁRIOS	VALOR TOTAL DE INVESTIMENTO	% PERCENTUAL DE INVESTIMENTO
Melhoria da gestão e Infra-Estrutura em geral	3.041.704,55	30,51%
Sistema Produtivo	3.334.839,73	33,45 %
Estrutura Didática	2.085.962,95	20,92%
Sistema de Residência	1.506.501,78	15,11%
Total	9.969.009,01	100,00 %
SINTESE: INVESTIMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
AÇÕES E OU PROJETOS PRIORITÁRIOS	VALOR TOTAL DE INVESTIMENTO	% PERCENTUAL DE INVESTIMENTO
Melhoria da gestão e Infra-Estrutura em geral	2.442.437,40	35,20 %
Sistema Produtivo	1.009.123,76	14,54 %
Estrutura Didática	1.920.913,47	27,69 %
Sistema de Residência	1.565.700,00	22,57 %
Total	6.938.174,63	100,00 %
SINTESE: DE OUTROS INVESTIMENTOS		
AÇÕES E OU PROJETOS PRIORITÁRIOS	VALOR TOTAL DE INVESTIMENTO POR ITEM	% PERCENTUAL DE INVESTIMENTO TOTAL
Melhoria da gestão e Infra-Estrutura em geral	7.473.277,66	59,65 %
Sistema Produtivo	1.826.277,50	14,58%
Estrutura Didática	1.805.998,90	14,42 %
Sistema de Residência	1.423.000,00	11,36%
Total	12.528.554,06	100,00%
SINTESE: DE OUTROS INVESTIMENTOS PROPOSTOS		
AÇÕES E OU PROJETOS PRIORITÁRIOS	VALOR TOTAL DE INVESTIMENTO POR ITEM	% PERCENTUAL DE INVESTIMENTO TOTAL
Melhoria da gestão e Infra-Estrutura em geral	12.957.419,61	44,02%
Sistema Produtivo	6.170.240,99	20,96%
Estrutura Didática	5.812.875,32	19,75
Sistema de Residência	4.495.201,78	15,27%
Total	29.435.737,70	100,00 %

Quadro 15 – Síntese de Investimentos Prioritários nas ETEs conforme Plano Diretor

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Plano Diretor das Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária. Disponível em: www.centropaulasouza.sp.gov.br. Acesso em: 15/1/2007.

Nos indicadores apreciados pelo Observatório Escolar encontramos a seguinte situação no obtida pela Escola Técnica “X”. No Observatório Escolar do ano de 2005.

A seguir apresentamos o Quadro de Indicadores (16) contemplados pelo Observatório Escolar de 2005 realizado na Escola X nele fica evidenciado um baixo percentual na gestão do espaço físico referente à infra-estrutura, o que vem sinalizar as demandas para melhoria, conforme Plano Diretor da ETE.

OBSERVATÓRIO ESCOLAR DA ETE X - 2005		
	Pontuação da ETE	Pontuação Grupo de ETES
BLOCO I- GESTÃO PEDAGÓGICA	76,00 %	-
BLOCO II- GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO	45 %	-
BLOCO III- GESTÃO PARTICIPATIVA	58 %	-
BLOCO IV- GESTÃO DE PESSOAS	59 %	-
BLOCO V- GESTÃO DE DOCUMENTOS	63 %	-
BLOCO VI- GESTÃO DE PARCERIAS	100 %	-
BLOCO VII- GESTÃO DE SERVIÇOS DE APOIO	64%	-

Quadro 16 – Observatório Escolar ETE X - 2005

Fonte: Elaborado com informações obtidas mediante análise do Documento do Observatório Escolar de 2005, disponível na ETE X.

Em linhas gerais, buscamos apresentar características da ETE “X” que permite uma melhor visualização da sua atuação na regionalidade e de forma também a contextualizar a fala dos entrevistados.

7.2 Caracterização da ETE “Y”: contexto externo e quadro de desempenho

O município em que se encontra a ETE Y está situado na região central do Estado de São Paulo, considerada a mais rica e de maior poder aquisitivo, além de grande mercado consumidor do Brasil, possuindo uma renda per capita de 5 mil dólares. A cidade Y, fundada em 22 de agosto de 1817 (1.005,96 km² – área do município), é moderna, apresenta algumas características marcantes: o elevado IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), a urbanização, a arborização, o grande número de jardins e praças e a limpeza de suas vias públicas. Ela também é a sede da 12^a Região Administrativa do Estado de São Paulo, dotada de recursos urbanos para atendimento modelar às necessidades da população, destaca-se nas áreas: industrial, de serviços e no setor agroindustrial (com grande relevância na produção de citrus e no seu processamento). Conforme dados obtidos na prefeitura municipal, em 01/06/2006, a população estimada era de 199.657 habitantes (sendo 88.742 homens e 93.729 mulheres). O seu índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) é de 0,830; sua classificação na Unidade da Federação é 33, classificação nacional 133.

A Escola Técnica Estadual “Y” ao longo da sua trajetória é *conhecida* como *Escola Industrial*, embora seja legalmente denominada “Escola Técnica Estadual”. Apresenta uma ótima interação na sua regionalidade sendo reconhecida como uma escola de referência

muito importante no contexto sócio-produtivo (destacando-se atualmente a implantação do Curso Técnico em Manutenção Aeronáutica). Atualmente essa Unidade oferece o Ensino Médio e mais onze (11) Cursos Técnicos: 1) Enfermagem, 2) Turismo, 3) Mecatrônica, 4) Mecânica, 5) Nutrição, 6) Administração, 7) Manutenção Aeronáutica, 8) Contabilidade, 9) Secretariado, 10) Assessoria Empresarial, 11) Informática. Os referidos Cursos Técnicos estão distribuídos em cinco áreas profissionais: a) área de mecânica e mecatrônica; b) área de gestão; c) área de informática; d) área de turismo; e) área de saúde. Em 2007 a escola apresentava 1100 alunos regularmente matriculados no Ensino Técnico e 237 no Ensino Médio.

A ETE Y possui uma área de 14.670 (área construída de 5.526 m² e a área livre de 9.144 m²). A área construída refere-se aos seguintes espaços escolares divididos em blocos : a) 7 salas de aulas com capacidade para 40 alunos; b) 4 laboratórios de informática; c) 2 salas para atendimento da Secretaria Acadêmica ; d) 1 espaço físico para a instalação de xérox; e) 1 banheiro masculino; f) 1 banheiro feminino ; g) Prédio da Portaria (1 portal para entrada de alunos- 1 cantina escolar; h) Prédio da Nutrição e Dietética (2 Laboratórios de Nutrição e Dietética; 1 sala de aula; 1 área coberta para lazer de alunos; 1 cozinha e banheiro para funcionários); i) Prédio da Biblioteca (acervo de 3.501 volumes de livros e 210 fitas de vídeo) ; j) Prédio da Administração (1 sala da Direção; 1 sala de Diretoria de Serviços; 1 sala de Coordenadores; 1 sala dos professores; 1 banheiro masculino; 1 banheiro feminino); l) Prédio das Oficinas- área de 3.304,98 m² (1 auditório – 400 lugares ; 1 videoteca com 50 lugares; 2 salas de aulas com capacidade para 40 alunos; 2 salas para Desenho Técnico capacidade de 20 alunos; 2 laboratórios de enfermagem; 2 laboratórios de Mecânica-Usinagem e Solda; 1 laboratório de automação- usinagem; 1 laboratório de Automação – pneumática e hidráulica; 1 laboratório de informática industrial; 1 laboratório de mecatrônica; 1 sala para o grêmio estudantil; 1 laboratório de metrologia; 1 oficina de manutenção; 1 salão para merenda escolar; 1 banheiro masculino; 1 banheiro feminino; 1 sala de coordenação –educação física; 1 laboratório de física e química ; 1 sala de arquivo morto; 2 laboratório de gestão-área; 9 salas de aula; p) área descoberta: 1.571,00m² (2 quadras poliesportivas-área de 648,00 m²; 1 quadra de areia – 200,00m²; 1 quadra com aparelhos/alongamento 75,00m²).

Os equipamentos didático-pedagógicos estão elencados no Plano Escolar conforme áreas profissionais. A área da Indústria possui os seguintes equipamentos: 1º) Mecânica (equipamentos tradicionais: 18 tornos mecânicos, 5 moto esmeril, 7 plainas , limadoras, 2 prensas hidráulicas , 6 furadeira, 6 fresadoras, 2 equipamentos de solda , 4 bancadas de solda oxiacetilênica); 2º) Automação (1 centro de usinagem, 1 bancada

pneumática e 01 bancada hidráulica; Laboratório de metrologia: 1 durômetro, 1 desempenho de granito, 1 medido de perfil, esquadros, paquímetros, micrômetros, imico, compassos; 3º) Mecatrônica (6 computadores, 5 bancadas de teste , 5 multímetros, 5 ferros de soldar). A área de gestão conta com : 20 computadores, 1 TV, 1 Vídeo, 1 retro-projetor. A área de saúde os equipamentos didático-pedagógicos estão distribuídos da seguinte forma : 1º) Enfermagem (4 manequins, 5 camas, 2 braços para demonstração; 2º) Nutrição e Dietética (3 geladeiras, 1 freezer, 3 microondas, 3 balanças , 3 fogões, 1 destilador, 4 lupas, 5 microscópios, 8 liquidificadores, 3 batedeiras, 1 Walita Máster, 1 centrífuga, 1 espremedor de sucos, 1 forno elétrico, 2 refratrômetro de bancada). A área de Informática possui 40 computadores, 3 impressoras 2 servidores. Além desses equipamentos esta Unidade Escolar conta com os seguintes equipamentos pedagógicos: 7 retroprojetores; 6 televisores de 20; 2 televisores de 29; 5 videocassetes; 2 DVDs; 1 Projeto de Multimídia

Cabe registrar que a ETE Y fornece merenda escolar disponibilizada pela prefeitura local (contando com um servidor municipal) oferecendo refeições, nos seguintes horários : manhã (10: 00 às 10:20); tarde (15:30 às 15:50); noite (das 18:00 às 19:00 horas).

A ETE Y comporta o Grêmio Estudantil, CIPA e uma Organização não governamental (ONG). Em 2007, a ETE “Y” contava com oitenta e um docentes (80), todos com curso superior e portanto, graduados, sendo que dispostos da seguinte ordem: graduados (32), licenciados (44), mestrado (2) e doutorado (2). Abaixo segue também a descrição das características da ETE “Y”, com quadro de docentes (Quadro 17), número de alunos, número de Cursos Técnicos.

QUADRO SÍNTESE DA QUALIFICAÇÃO DOCENTES DA ETE Y	
Graduados	32
Licenciados	44
Mestrado	2
Doutorado	2

Quadro 17 – Síntese de Qualificação Docente da ETE Y

Fonte: Elaborado mediante consulta de Documentos Escolares da ETE Y.

Traçando um quadro comparativo do desempenho da ETE “Y” nos anos de 1997/1998, 1999 e 2000 são observados os índices que evidenciam uma tendência evolutiva acima das médias apresentadas pelo Centro Paula Souza no referido período : a) delta : 35,18%; b) delta: 47,68; c) delta: 49,84%. O Quadro 18, Pontuação obtida pela Escola Técnica “Y” no Observatório Escolar do ano de 2007 revela que o desempenho pedagógico-organizacional da ETE é também elevado.

OBSERVATÓRIO ESCOLAR		
	Pontuação da ETE	Pontuação Grupo de ETES
BLOCO I- GESTÃO PEDAGÓGICA	90,9 %	81,8%
BLOCO II- GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO	87,50 %	77,50 %
BLOCO III- GESTÃO PARTICIPATIVA	92,50 %	76,70 %
BLOCO IV- GESTÃO DE PESSOAS	85,70 %	85,70 %
BLOCO V- GESTÃO DE DOCUMENTOS	92,30 %	84,60 %
BLOCO VI- GESTÃO DE PARCERIAS	100 %	75,00 %
BLOCO VII- GESTÃO DE SERVIÇOS DE APOIO	92,90 %	71,40 %

Quadro 18 – Observatório Escolar ETE Y - 2007

Fonte: .Informações obtidas mediante análise do Documento do Observatório Escolar de 2007, disponível na ETE Y.

O Apêndice C mostra o Quadro Comparativo entre os Índices de Pontuação obtida pela ETE Y durante o período de 1997 a 2006 e os índices obtidos pelo Centro Paula Souza. Nele consta a descrição da pontuação obtida nos indicadores Processo, Produto e Benefício, bem ainda das estimativas de custo-aluno.

7.3 Concepções de Avaliação e Avaliação Institucional: critérios e parâmetros fundamentais para a construção de um Sistema de Avaliação Institucional

No que concerne às concepções de avaliação e à avaliação institucional, constatou-se que as definições variam entre o analisar, comparar, conhecer, medir e mensurar. Prevalece, na percepção dos sujeitos escolares, o avaliar como analisar e comparar, e no prisma dos documentos institucionais do SAI-ETE enfatiza-se o avaliar com o significado de mensurar.

Os documentos institucionais não expressam com clareza a conceituação oficial de avaliação institucional, sendo mais freqüente o uso do termo avaliar como sinônimo de mensurar ou medir, numa ótica quantitativista. Também não é clara a menção ao referencial teórico acerca da avaliação, que por vezes remete ao termo avaliação de forma difusa e sem lastro metodológico-conceitual. Avaliar, conforme menciona o entrevistado EX-D, que exerce a função de diretor da ETE X:

Na minha opinião, avaliar é levantar dados para depois se estabelecer um parâmetro e comparar, avaliar é fazer uma comparação. Avaliar o que significa? É ! Acho que

significa ter dados para comparar com um padrão. Comparar no sentido de estabelecer...se tenho dados, com esses dados posso comparar e delinear novas metas. (EXD)

Nesta ótica prevalece a concepção de avaliação como comparar. Ainda conforme EX-D, “a avaliação institucional é um feedback das ações... para tomada das decisões. É mostrar o desempenho da unidade dentro do conjunto das outras unidades.”

Na perspectiva do Entrevistado da Escola “Y”, que exerce a função de diretor (EY-D) , temos a seguinte concepção de avaliação:

Avaliar é conhecer a outra parte! Um professor vai avaliar um aluno, ele quer saber se ele ensinou, e vai sentir se o aluno entendeu o professor tem uma concepção, então... eu acho isso... o aluno... vai responder o que ele sabe... e o SAI é a mesma coisa, querem saber como nós estamos aqui. E nós, dentro do possível, vamos respondendo. Então a avaliação institucional é também conhecer a instituição Escolar no seu todo! É conhecer a instituição.(EY-D)

A indefinição conceitual e a fragilidade de diálogos junto aos sujeitos sociais escolares constituem um impasse cujos desdobramentos são evidenciados sob diversas formas: distanciamento ou indiferença quanto à avaliação; a concepção do processo avaliativo no âmbito da ilegitimidade e da não incorporação de sentido.

Na fala do Entrevistado EX-C1, que exerce a função de Professor Coordenador de Curso Técnico:

Avaliar é comparar entre um ideal, talvez mensurar ou medir. Ah! Olha não sei, é difícil responder. Na verdade isso demanda reflexão e discussão. Parece tão simples, mas não é! Agora, quanto à segunda indagação, o que é avaliação institucional? Bom aí, vejo que o Centro Paula Souza faz uma comparação da escola com ela própria e com todas as outras ETECs, para verificar se ficou acima ou abaixo da média. Avaliação Institucional é a avaliação de todos os segmentos da escola, considero que seja a avaliação da escola como um todo.

As distorções acarretadas entre a concepção do avaliar como medir e do avaliar como analisar e ou comparar implicam diferentes formas de competitividade institucional.

Na fala do Entrevistado EX-D revelam-se as tendências quantitativas e qualitativas do emaranhado conceitual em torno da avaliação:

Avaliar é analisar e medir para que se possa ter parâmetros para o desenvolvimento do aluno e da instituição. A avaliação institucional seria a avaliação da instituição no seu todo, no seu conjunto, definir parâmetros e nortear o trabalho a fim de alcançar as metas estabelecidas.[...] Na avaliação institucional é preciso definir os objetivos que se quer atingir. Essa definição é fundamental, se não houver isso fica sem sentido. Por exemplo: as escolas agrícolas estão desenvolvendo o Plano Diretor, e na própria avaliação institucional é preciso definir quais os objetivos que se quer

atingir. Quando se define o Plano Diretor que é algo a ser alcançado a longo prazo, é preciso definir os objetivos e metas que se deseja alcançar, as mudanças, como elas devem ocorrer para se chegar a um resultado final. Nesse sentido quando se fala em parâmetros, é quais os parâmetros de mudança que quero definir para fazer a avaliação institucional, porque de repente os cursos que nós tínhamos anteriormente já não os temos como antes. Por exemplo o Curso Técnico em Agropecuária, mudou, e a agricultura também mudou, hoje nós já não temos a mesma demanda porque a agricultura é diferente hoje, pois o foco é diferenciado, a dinâmica dentro da instituição, é inclusive, muito diferenciada. Às vezes há necessidade de uma mudança no curso, que vai até um certo período, o setor produtivo também é dinâmico. Hoje algo típico disso é o Curso Técnico em Açúcar e Alcool que está no ápice devido aos ciclos econômicos, mas da forma como está caminhando vejo que daqui a dois anos precisaremos reestruturar, o próprio curso de enfermagem também poderá ser reformulado e haverá necessidade de oferecer mais novos cursos complementares e direcionados. E isso é algo muito complicado, os ciclos econômicos, porque vivemos num mundo economicamente globalizado. E de repente até a questão da moeda, onde tínhamos a interferência do dólar no país, hoje já não pode mais, o que vai ser feito vai ser em moeda nacional, coisa que a gente não imaginava por quê? E por que se valorizou de uma forma diferente outros mercados? E é aí que entra a instituição escolar que precisa manter um sistema de coleta de informações para ter sempre dados atualizados e acompanhar essas mudanças.

Na percepção do Entrevistado (EX-PC1), que exerce a função de Professor Coordenador da Cooperativa-Escola na ETE X, a avaliação pedagógica e a avaliação institucional referem-se aos níveis do sistema educativo: micro/pedagógico e meso, que é o organizacional, no qual se situa a avaliação institucional.

Avaliar seria verificar se o aluno aprendeu pelo menos parte do que foi transmitido. Agora o que é avaliação institucional? Avaliação Institucional é verificar o desempenho da escola no seu todo, no seu conjunto. Avaliar o todo. O avaliar, a primeira questão referente ao aluno, e a institucional seria a escola.(EX-PC1)

Quanto à concepção de avaliação historicamente disseminada no campo educacional, evidenciou-se na fala dos sujeitos escolares, como se verá a seguir, que a imagem mais fortemente destacada é a da avaliação como instrumento de controle e punição. Conforme fala o Entrevistado (EX-D) “é evidente que historicamente a imagem fortemente vinculada sobre concepção da avaliação é a de controle e punição”.

Todavia, esse entrevistado enfatiza que a avaliação deve ser concebida “como instrumento de gestão.[...] e que ainda hoje há medo generalizado da avaliação. Os profissionais pensam que vai prejudicar a escola, que vai punir, e se tiver que falar a realidade, ninguém fala....mas não é que vai punir, é o medo de que a escola vai perder alguma coisa.” (EX-D)

Na percepção do Entrevistado (EX-PC4) a imagem da avaliação é a de controle: “acho que a imagem da avaliação como instrumento de controle. Porque estabelece dados, parâmetros. Quanto aos critérios para a construção do sistema de avaliação

institucional, eu considero que analisar o desempenho dos professores é fundamental numa escola.”

Além da imagem vinculada da avaliação como instrumento de controle, punição e ou como instrumento de gestão pública destaca-se a concepção da avaliação como ato político, como também é político seus fins e usos dos resultados. Na percepção do Entrevistado que exerce a função de Professor Coordenador de Curso (EY-C1): “há sem dúvida o uso político da avaliação. Acho que a imagem mais fortemente vinculada da avaliação é a de tentativa de mascarar a realidade [...].”

Conforme destaca o Entrevistado (EX-C1), que exerce a função de Coordenador de Área: “Acho que a avaliação é um instrumento de gestão. Acho também que avaliação não tem o caráter de punição. Ela está mais para controle e gestão. Porém, historicamente está vinculada a idéia de punição.”

Quanto às concepções sócio-políticas da avaliação, indagamos se: a avaliação institucional é um instrumento ou não de controle social da comunidade externa junto à escola? E o que se entende por controle social?

A avaliação institucional surge como um correlato da categoria autonomia, ou melhor, como correlato da concessão de supostos graus de autonomia. Ainda que pela característica organizacional e regimental das ETEs (como Escolas Técnicas Estaduais), elas não dispõem de efetivos graus de autonomia financeiro-administrativo. Isso delineia um cenário de distanciamento do próprio Estado em relação às suas instituições públicas, de tal forma que o controle social ora re-significado transmuta em ação de controle da sociedade não sobre as ações estatais e sob o próprio Estado no cumprimento de obrigações que lhe são inerentes, mas inversamente recai sobre as instituições estatais concebidas de forma isolada como ‘*entidades independentes e auto-sustentáveis*’

Neste sentido a avaliação institucional figura no espírito dos textos legais como sustentáculo do padrão de qualidade, ou seja, considera-se que avaliação tomada por si viabilizaria a qualidade da educação. Tal fato é contraditório, pois a avaliação pode apenas evidenciar e fornecer subsídios para uma análise conjuntural mais aprofundada, mas isoladamente não é por si capaz de dar sustentação e garantir a qualidade da educação; aliás isso não lhe compete.

Na percepção dos entrevistados, o Sistema de Avaliação Institucional das ETEs tal como foi elaborado e implementado não viabiliza o controle social da comunidade externa sobre ações estatais implementadas nas ETEs. Por sua vez, na sua percepção a

indefinição de competências entre gestão local e gestão central (representada pelo próprio Estado) é estratégia de desconcentração de responsabilidades estatal-governamental.

Para o entrevistado (EY3-C), que exerce a função de Coordenador de Área ocorre uma

indefinição estratégica de competências e responsabilidades pertinentes ao próprio Estado, que são desconcentradas para a gestão local, criam um processo de *burocratização-desconcentração* e a indefinição de indicadores condizentes ao ensino técnico geram uma visão equivocada das ações escolares que pode inclusive penalizar indevidamente as Escolas Técnicas Estaduais ao repassar para sua alçada responsabilidades que não lhe são devidas”.

A esse respeito o entrevistado EX-C1 também confirma que os indicadores do SAI-ETE não são apropriados para avaliar, principalmente, a estrutura pedagógico-organizacional das Escolas Técnicas da Área de Agropecuária, de forma que desconsideram nelas especificidade do projeto político-pedagógico.

Quanto aos fins da avaliação institucional, indagamos: para quê serve a criação de um sistema de avaliação das instituições escolares? Na percepção dos educadores um sistema de avaliação institucional deveria servir como instrumento norteador de tomada de decisão e balizador da gestão pública inerente ao processo de planejamento pedagógico-organizacional.

Conforme explicitou o Entrevistado EX-D, um sistema de avaliação institucional:

em tese, deveria servir como parâmetro para correção de dados...na parte administrativa e educacional. E as informações deveriam ser usadas na hora do planejamento escolar e durante todo o ano letivo e também na elaboração do plano de trabalho docente. Isso num plano ideal...mas se isso acontece de fato é outra questão!

Na concepção do Entrevistado EX-D, observa-se um distanciamento entre a concepção ideal do Sistema de Avaliação Institucional e como de fato se configura a avaliação institucional no interior da escola:

espera-se que a avaliação institucional evidencie de fato o desempenho da escola. Agora, se há resultados camuflados deve haver outros porquês. Avaliar significa ter dados para se comparar com um padrão estabelecido. Você tem os dados e através deles você vai comparar e estabelecer novas metas. Avaliação Institucional vai comparar dentro do conjunto de outras Unidades.

Na ótica do Entrevistado (EY-C2), que exerce a função de Coordenador de Área na ETE Y, “um Sistema de Avaliação deve servir para corrigir os erros. Nós somos avaliados, assim se diz: você está bem aqui..nesse ponto.Está faltando melhorar ali, então

vamos corrigir! Penso que um Sistema de Avaliação Institucional é para corrigir os erros e melhorar o que está bom.”

Outro dado importante é o reconhecimento dos entrevistados quanto ao caráter político da avaliação, via de regra não manifesto explicitamente. Para muitos deles é esta a principal dimensão que implica formas veladas e tentativas de neutralização da avaliação e de seus fins. Conforme afirma o Entrevistado EX-C1: “vejo que há o uso político e a dimensão política da avaliação”.

Indagamos, então, aos sujeitos escolares quais os fins e objetivos da avaliação institucional do Centro Paula Souza, ao que responderam que os fins e objetivos da avaliação institucional no âmbito da Administração Central não estão claros, bem como não há a intenção de debater para além das entrelinhas o verdadeiro sentido político que se quer imprimir para a avaliação institucional e as vinculações às formas de regulação e controle de financiamento público.

Na percepção do Entrevistado (EX-PC4) o Sistema de Avaliação serve para “estabelecer comparações, da escola com outras. Quando se faz o SAI é avaliada toda a escola e sempre há uma comparação da escola com outras. Para verificar quais setores estão bem e se não estão para propor mudanças.”

Já sob a ótica do Entrevistado (EX-C1), na função de Coordenador de Curso, a avaliação institucional está inoperante, pois ela não viabiliza as mudanças necessárias, bem como não há uma vinculação efetiva com a questão da autonomia para se efetivar essa reestruturação, especialmente no que se refere às formas de contratação e dispensa do corpo docente.

Mesmo que a avaliação institucional evidencie a necessidade de reestruturação de algumas práticas pedagógico-organizacionais, na visão do referido entrevistado, não há condições de fato para se implementar tais mudanças, a considerar a restrição do conceito de autonomia, em suas diferentes dimensões.

Eu acho que a avaliação não está impactando em nada, e aí continua tudo da mesma forma. O diretor apresenta, comenta, discute o Relatório do SAI, analisa os indicadores. Mas e aí? Fica tudo por isso mesmo, pois, ele não tem autonomia para fazer quase nada. Não acredito na mudança, pois, mesmo quando a avaliação evidencia problemas por exemplos nos docentes ou servidores, e se após todos esses anos de avaliação institucional se continua mantendo os mesmos docentes/servidores, a mesma estrutura é porque não é possível melhorar nada. O que resolve isso? Não acredito na mudança. Não acredito! Não sei para que serve esta avaliação. Estou sendo sincero e bem radical, tá? O que vai resolver isso? Eu não consigo entender o objetivo da Avaliação Institucional pela Administração, e nem o uso das informações. Não consigo identificar o real objetivo. Eu não consigo identificar o que eles querem. Vou dar um exemplo a Avaliação Institucional

identificou 54% de reclamação em relação a um professor, por dois anos seguidos. O que pode ser feito? Infelizmente eu mesmo respondo, nada. O Diretor sempre fala com o professor, e melhora? Não. Nem o Coordenador de Área (no caso a minha função) e nem o Diretor tem autonomia administrativa para dispensar. Nós falamos com a Assessoria de Avaliação Institucional e perguntamos como eles poderiam nos ajudar e aí foi nos dito que o Diretor precisa falar novamente com o professor. Mas o Diretor sempre orienta e o professor permanece agindo da mesma forma. Então nós ficamos amarrados, *e temos só autonomia para fazer nada.* (EX-C1).

Neste sentido o presente instrumento avaliativo não adquiriu sentido na dinâmica cotidiana das Escolas Técnicas Estaduais.

Evidenciou-se que o SAI-ETE não se configura de fato como um sistema de avaliação institucional que analise inclusive as relações entre os diversos componentes que constituem a prática educativa e organizacional da escola. Ele não viabiliza identificar os condicionantes dos resultados obtidos em cada um dos indicadores designados como processo, produto e benefício.

Na fala do Entrevistado (EY-C1) pode ser evidenciado que o SAI-ETE não se configura como um Sistema de Avaliação Institucional, mas meramente como um instrumento (no caso o questionário). Para o referido entrevistado, a construção de um Sistema requer a definição de competências entre Estado e Escolas:

Para você falar que o sistema é institucional você tem separar e identificar competências e responsabilidades, mas você tem que ter um retorno. Por exemplo, se eu sou Superintendente e os alunos falam “os programas que estão instalados na ETE são ultrapassados, não servem para nada” e os professores endossam, o que eu tenho que fazer? Não sei se é com a Microsoft, se é com a IBM, com quem é, eu tenho que buscar um jeito de trazer o programa que possibilite um trabalho decente. Eu vejo assim. É esse retorno da administração central, nos doze anos de Paula Souza, e dez anos do SAI-ETE, eu nunca percebi.

A forma como foi elaborado e implementado o atual Sistema de Avaliação Institucional no Centro Paula Souza inviabiliza o seu uso nessa perspectiva, uma vez que este já não reflete e não evidencia as reais condições de oferecimento do ensino técnico.

No que concerne aos critérios e parâmetros fundamentais para a construção do sistema de avaliação institucional constatou-se que a definição de indicadores deve ser resultante de um processo dialógico que considere e valorize a especificidade da educação profissional (ensino técnico), a estrutura pedagógico-organizacional das Escolas Técnicas Estaduais e a definição de seus fins no âmbito dos sistemas de ensino e da organização da educação nacional, conforme explicita (EX-D),

é preciso definir os parâmetros e critérios da avaliação: definir o para que avaliar, o que se deseja avaliar, o como avaliar, que resultados se deseja obter, definir o tipo

de avaliação. Isso porque de repente você cria parâmetros, que não são necessários. Por exemplo: eu vou medir o conhecimento do aluno, de repente não é aquele parâmetro que estou usando não é necessário naquele momento e isso hoje é muito diferente, porque antes é o aluno quem tinha que adquirir conhecimento dentro da instituição escolar. Hoje o aluno precisa ter uma base, uma noção para saber como e onde ele vai buscar dados e informações. Hoje o professor passou a ser mero meio para se chegar a esse resultado/informações, para instigar o aluno na busca do conhecimento. Parâmetros, é o que se deseja avaliar, para que tipo de avaliação, que resultados se quer obter.

Ainda na fala do Entrevistado (EX-D) fica evidenciada a necessidade de se realizar também uma avaliação externa da escola junto à sociedade. A argumentação apresentada pelo Entrevistado EX-D sugere que se faça uma alteração da metodologia usada no SAI-ETE no sentido de aproximá-la das práticas conjugadas de Avaliação Institucional no campo da educação superior, de forma a combinar: a avaliação interna (e auto-avaliação) e a avaliação externa:

Eu creio que para fazer um novo sistema de avaliação seria necessário mais visitas técnicas dos representantes do Centro Paula Souza para conhecer melhor as escolas. E deveria ser feita também a Avaliação de desempenho individual. A avaliação não poderia ser feita pela própria pessoa. É importante uma pesquisa externa na comunidade (para verificar o grau de satisfação da comunidade externa), porque eu considero que um Sistema é a organização e articulação entre todas as fases e elementos. As etapas devem ser interligadas e no final desse sistema deve ser gerado algo, algum benefício. (EX-D).

Na fala do Entrevistado (EY-D) o conceito de qualidade do ensino técnico é enfatizado. Esse entrevistado propõe que esse conceito seja também um dos critérios da Avaliação Institucional:

outro importante critério é a Qualidade do Curso a ser implantado, porque não adianta nada ter uma demanda alta para um Curso Técnico e não ter a qualidade. E ainda mais, a confiabilidade na instituição pode colocar entre parênteses (o crédito institucional, que seria a interação dela com a comunidade). Se a comunidade interage com a escola, e se a comunidade indica a instituição escolar: Olha! Você pode estudar nesta escola porque ela desenvolve um bom trabalho, os professores têm alto nível de qualificação, os funcionários são comprometidos, os materiais/equipamentos da escola são de tecnologia de ponta. Vejo que é preciso ir até à comunidade para verificar qual a imagem da escola, ir junto à comunidade externa e inclusive nos municípios vizinhos.

Outra questão posta pelo Entrevistado (EX-D) refere-se à definição de objetivos da escola técnica e do ensino técnico e à complexa conciliação de demandas entre diferentes segmentos, que podem assumir expectativas e tendências nem sempre coincidentes. Isso evidencia os impasses concernentes ao princípio da flexibilização curricular e a atualização de cursos e currículos em intersecção com a questão da vocação institucional de

cada unidade escolar. Quando ocorre a mudança de cursos técnicos há também alteração na atribuição de aulas sendo que os docentes são contratados por regime celetista (por prazo indeterminado com atribuição de no mínimo 4 horas-aulas-semanais (has) e por prazo determinado com atribuição inferior a 4 has). A mudança no oferecimento de cursos técnicos em diferentes áreas profissionais pode ocasionar a necessidade de novas contratações ou pode sinalizar a inexistência de componentes curriculares, objeto de habilitação docente e em última instância a dispensa, fato ocorrido em grande proporção na área de agropecuária quando as Escolas Técnicas Agrícolas ampliaram o seu campo de atuação com o oferecimento de novos cursos e paralelamente também sofreram os impactos da extinção do curso técnico em agropecuária e demais habilitações desta área, o que ocasionou na época dispensa de docentes.

Entretanto, o fator importante é a vocação institucional das escolas técnicas agrícolas e a necessidade de reestruturação e adequação infra-estrutural e didático-pedagógica para oferecimento de cursos técnicos focados em áreas diversas. Assim, ao se implantar um novo curso que pertença a uma área profissional inexistente na ETE, torna-se imprescindível que se façam as devidas adequações de forma a viabilizar a sua implantação, e esta questão está diretamente vinculada à avaliação institucional. Conforme explicita o entrevistado (EX-D)

quando se muda um curso técnico ocorre a mudança do quadro docente e se muda a filosofia de atuação da escola. Se tiver aula ou a disciplina que o docente esteja habilitação a ministrar ele fica, se não tiver é dispensado. É preciso conciliar tudo, são quatro a cinco segmentos diferentes que se tem que atender, porque as expectativas são diferentes. Temos os docentes/ funcionários que têm a escola como local de trabalho e os alunos com outras expectativas. Isso não é fácil. É preciso definir o que a gente quer. É uma escola boa? Boa para quem e por quê? Tem que ser boa para todos os segmentos. Essa boa escola tem que ser boa em todos os sentidos: no ambiente de trabalho, na própria remuneração dos funcionários/docentes, no processo de ensino-aprendizagem, no atendimento à expectativa do aluno (EXD)

Na percepção do Entrevistado (EX-C1), num sistema de avaliação institucional o focal é o desempenho de docentes: “olha eu considero que analisar o desempenho dos professores é fundamental numa escola. Acho que a melhor maneira seria uma entrevista com os próprios alunos.”

De acordo com o Entrevistado (EX-C3), para a construção de um Sistema de Avaliação é preciso ter critérios e princípios, dentre esses o princípio da legítima democracia, o que difere da categoria ‘participação dirigida’, que na sua percepção é o que de fato existe.

Para se consolidar, para que o SAI-ETE seja concebido verdadeiramente como sistema ele precisaria ser democratizado, desde a concepção, elaboração, até a

tabulação. E isso não é feito. Num sistema... por exemplo como é que você avalia uma ETE “A” que é uma escola de uma cidade mais ou menos rica? Você avalia com os mesmos critérios da ETE “B” que fica em uma região econômica menos desenvolvida, que possui uma estrutura física diferenciada, que possui outros projetos, e de outra área (agropecuária)? Como é que você pega uma escola detonada como estava aquela ETE Agrícola “C” e compara com ETE Agrícola “D”, ou ainda como que bases você pode ou não comparar uma ETE “E” (Agrícola) com uma ETE “F”? Com base em quais parâmetros, entendeu? Fica tudo muito confuso. Você tem que ter parâmetros e...sei lá...medidas para você trabalhar, mas com referenciais de apoio didático e eu não sinto isso no SAI.(EX-C3)

Nestes termos, não é possível a elaboração de um Sistema de Avaliação Institucional que se queira democrático se as suas bases epistemológicas e de fundamentação sócio-política, inclusive de gestão educacional, não forem objeto de reflexão e ação coletiva.

Considerando a fala do Entrevistado versando sobre a concepção de avaliação, constata-se que as funções da escola estão intrinsecamente ligadas ao contexto sócio-histórico, e que, portanto, a avaliação institucional das Unidades Escolares também refletirá diferentes concepções e papéis, sendo por isso necessário contextualizá-la. Assim, diz (EY3-D): “parâmetros é o que se deseja avaliar, que tipo de avaliação, que resultados se quer obter. Na avaliação institucional é preciso definir o objetivos que se quer atingir.”

7.4 A Avaliação Institucional e a Reforma da Educação Profissional: correlações com a Gestão Democrática do Ensino Público

Quanto à avaliação institucional no contexto da gestão democrática, constataram-se diversificadas proposições e críticas.

Cabe destacar que os entrevistados apresentaram diferentes análises na perspectiva da adjetivação da gestão como democrática e revelam os condicionantes da gestão intrinsecamente vinculados às categorias autonomia e responsabilização.

Na ótica dos mesmos não se pode concebê-la de fato e verdadeiramente como democrática. Os sujeitos escolares indagam ainda: a quem e qual nível do sistema educativo cabe ou comporta a denominação gestão democrática? Para eles há uma diferenciação entre os conceitos de gestão participativa e gestão democrática, na medida em que se torna necessário problematizar o próprio conceito de participação.

Na percepção dos entrevistados é preciso definir o que se entende por participação e que tipo de participação se busca implementar. A concepção de gestão democrática estaria então vinculada à caracterização primeira do tipo de participação na esfera pedagógico-organizacional.

Para o Entrevistado (EY-C1), na condição de Coordenador de Área e que já exerceu também a função de Diretor de ETE tendo desenvolvido pesquisa de mestrado na área de educação, a questão da gestão democrática é complexa e atualmente se constitui mais como discurso e instrumento de marketing do que efetivamente de instrumento de emancipação da gestão educacional.

Na minha opinião, no meu mestrado eu fiz três disciplinas nessa área e eu defendo ardorosamente a gestão democrática. Na teoria eu acho que ela é maravilhosa, você juntar os diversos segmentos, ouvir, conversar, tomar decisões coletivas, isso é fantástico. Mas, na prática o que a gente tem visto é um imperativo legalista, é muito bom mas não pode porque vai ferir isso... Então, na verdade virou um discurso, virou um marketing você falar que a gestão é democrática. Na prática nós continuamos com a administração burocratizada, legalista, rançosa. E não nos permite muito espaço de ação mesmo, e um exemplo que eu dou é o seguinte: eu fiquei no Centro dez anos como diretor, nós nunca tivemos uma grade de ensino técnico que a comunidade efetivamente discutisse, opinasse, todas as grades que nós fizemos... Pois esse é o melhor exemplo que pode ser dado! Todas as matrizes curriculares nunca foram discutidas E você acha que seria uma prática interessante, pelo menos a título de estar colocando disciplinas optativas. Eu defendi isso no Centro na CETEC vamos seguir a LDB, 75% é para a instituição definir, 25% é para a escola. Deixa os 25%... Aí eles argumentavam que o pessoal não tinha preparo, não sei o que... Como é que nós vamos ter preparo? Vocês é que vão falar: agora vocês estão preparados! Se a gente não começar a fazer, não vai nunca... Sempre tive essa dificuldade, não conseguir me fazer ouvir.(EY-C1)

Na linha de argumentação apresentada pelo Entrevistado (EY-C1), constata-se um cerceamento no princípio da gestão democrática no tocante as políticas curriculares implementadas pelo Centro Paula Souza, que não permite à Unidade Escolar, nos termos da LDB 9394/96, fazer uso da possibilidade de escolha e definição de 25% do currículo. Com efeito, o que acontece é a padronização das matrizes curriculares idênticas para as mesmas habilitações profissionais e para todas as escolas pertencentes à rede. Identifica-se desta forma um contra-senso no princípio da gestão democrática do ensino técnico, que incita práticas de reflexão e construção coletivas de currículos e conseqüentemente da avaliação institucional.

No contraponto encontra-se a argumentação do Entrevistado (EY-C1) ao salientar que a gestão por si só não é democrática, considerando-se a estrutura hierárquica de poder e de responsabilização vigentes. Ainda, observa-se a possibilidade de concebê-la mais na perspectiva da gestão participativa do que democrática, mesmo assim, não é participativa no que tange às formas de responsabilização do Diretor da Escola, cujo papel acaba sendo o de responsável pela Unidade Escolar para todos os fins legais. Pouco se discute, no direito educacional, sobre questões de responsabilização colegiada, ou responsabilização solidária da atuação e decisões oriundas dos órgãos colegiados deliberativos (Conselho de Escola). Na argumentação do Entrevistado (EY-C1),

de fato não existe gestão democrática.[...] a gestão nunca é democrática [...] a responsabilização não é conjunta, não é participativa, enfim não é democrática. A estrutura organizacional é hierárquica e as formas de cobrança e controle não estão direcionadas aos órgãos colegiados, mas somente ao Diretor.(EY-C1)

Neste prisma de observação a gestão democrática se caracteriza não somente pela existência dos órgãos colegiados que demandam necessariamente participação de representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar e extra-escolar, mas prioritariamente pela atuação destes num planejamento dialógico e na tomada de decisão coletiva. As práticas de avaliação institucional devem ater-se também às práticas dos órgãos colegiados, especialmente de Conselho de Escolar como também devem se vincular à análise nas instituições auxiliares da gestão escolar, também constituídas como órgãos colegiados, tais como: a Associação de Pais e Mestres (com personalidade jurídica própria no campo do direito privado) e da Cooperativa-Escola (existente em algumas Escolas Técnicas Agrícolas-também com personalidade jurídica própria).

Na perspectiva de contentor das demandas e pressão local situa-se na ótica dos entrevistados a função de Diretor de ETE, uma vez que nesse contexto não se implementa a gestão democrática na medida em que a categoria participação é controlada. Para eles a participação é dirigida para fins de legitimação de uma política educacional determinada no âmbito de gabinetes e não necessariamente junto aos protagonistas da educação profissional no coletivo das Escolas Técnicas.

Na ótica do Entrevistado (EX-D), ocorre um processo de des-responsabilização do aparelho estatal diante do cumprimento de competências que lhe são inerentes e que acabam sendo repassadas para a gestão local da Unidade Escolar. Nesse sentido a instituição escolar é induzida a problematizar a gestão de demandas e prioridades, também objeto de avaliação institucional. Não havendo a identificação das esferas de competências, a Unidade Escolar é em última instância avaliada também pelas carências e pelo descumprimento de ações de cunho estatal, fato que pode denotar visões equivocadas e do desempenho da gestão local.

Nós, Diretores, estamos em contato direto com o público [...] e nos é repassado o gerenciamento dessas dificuldades.E o pior de tudo é que a comunidade local, na maioria da vezes, não consegue entender que muitas das decisões não são nossas, não são da Direção da ETECs , eles não conseguem enxergar essa dimensão e a questão da falta de autonomia administrativa das ETes em relação à determinações da Administração Central. (EX-D)

Outra questão polêmica que incita muitos questionamentos refere-se à avaliação dos órgãos da administração central e do próprio Centro Paula Souza na condição de autarquia. Para os sujeitos escolares entrevistados a somatória e a média obtidas pela avaliação de todas as Escolas Técnicas Estaduais não refletem de forma legítima a avaliação do Centro Paula Souza. Torna-se imprescindível que se faça a avaliação da administração do Centro Paula Souza, de todos os seus órgãos e das formas de comunicação e interação destes com a rede das escolas técnicas. Isto fica também evidenciado na fala do Entrevistado (EY-D) que diz: “a avaliação da Administração Central deve ocorrer, essa é uma avaliação. Esse é um indicador de qualidade que nunca foi colocado no SAI. Aliás esse indicador deve ser colocado no SAI”. Desse forma, não se avalia a administração central, ou seja, ‘o avaliador’.

Outro fator importante é a questão da autonomia, circunscrita aos condicionantes estruturais. Na ótica dos entrevistados essa autonomia é quase inexistente, é re-significada para fins de legitimação e de responsabilização da gestão local. No pronunciamento dos Diretores ora pesquisados, via de regra, são repassadas funções que não lhes competem, e responsabilidades inerentes ao próprio Estado.

Ao serem indagados quanto à correlação da gestão democrática e avaliação institucional, os sujeitos escolares afirmaram que há implicações, mas nem sempre conseguiam pontuá-las. Na concepção do entrevistado (EX-D): “há correlações entre a gestão democrática e a avaliação institucional porque a escola é um todo e a participação de todos é que determina o produto final.”

O Entrevistado (EX-C1) salienta que o ensino é uma questão focal na avaliação institucional, e a autonomia escolar em suas diversas esferas, mas especialmente administrativa e pedagógica, torna-se condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade de ensino.

Neste sentido, a autonomia é categoria interferente no processo de avaliação institucional, é portanto imprescindível refletir sobre os impactos da nulificação da autonomia no âmbito da avaliação institucional. Conforme esclarece (EX-C1), “ para ser formular um sistema de avaliação mais efetivo seria necessário um maior grau de autonomia....um mínimo de autonomia”.

O Entrevistado EX-C1, que exerce a função de Coordenador de Área, retoma a argumentação anteriormente defendida quanto à necessidade de viabilizar maior grau de autonomia escolar, em especial, nas questões administrativas e pedagógicas que posteriormente implicam avaliação institucional. Para ele, no sistema de avaliação

institucional, a avaliação docente é importante porque o ensino é foco prioritário das ações escolares. Assim diz EX-C1:

Eu acho que têm que ser avaliados os professores porque o ensino é focal. Os próprios alunos deveriam fazer essa avaliação, deveria avaliar a equipe geral, o todo da escola, e também a infraestrutura da escola para ir melhorando. Por exemplo, é preciso avaliar o todo, pois se não há um professor comprometido e se você consegue demiti-lo, e por outro lado se a infraestrutura da escola permanece ruim também não adianta nada, por isso é preciso avaliar o conjunto todo. Eu acho que a autonomia é muito importante, pois, se o Diretor tivesse autonomia administrativa para dispensar professores descomprometidos poderia fazer quando necessário um processo de seleção de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem da escola como um todo, porque o ensino é o focal. Então a autonomia está relacionada com a Avaliação Institucional, não é tudo, mas é muito importante. Por isso é preciso avaliar a escola como um todo. Essa autonomia deveria ser principalmente administrativa para contratação docente, contratação de servidores e ou dispensa. [...] Se a escola foi mal avaliada, nesta estrutura onde o diretor não tem autonomia para fazer as mudanças necessárias (por exemplo na contratação docente e de funcionários), porque do jeito que está, o Diretor acaba não podendo fazer quase nada, nem intervir no que é preciso mudar (como no caso de dispensar docentes ou da necessidade de contratar servidores). Assim, a escola que tem uma média alta de avaliação porque tem uma boa equipe, alojamento arrumado e uma boa estrutura vai ficar no SAI sempre bem avaliada. E, por outro lado, a escola que está péssima porque tem estrutura péssima, acaba mantendo/reproduzindo suas condições e ficando sempre péssima na sua avaliação. [...] porque tudo está relacionado à gestão, a infraestrutura e à seleção de alunos/vestibulinho.

Na tentativa de democratização do campo educacional ocorre a reconfiguração da administração escolar. Todavia, a democracia pressupõe graus de autonomia e de responsabilização solidária, sem as quais não há condições reais de efetivação. Conforme menciona o Entrevistado EY-C1 há muitas falhas no Sistema de Avaliação Institucional, contudo é no âmbito da gestão que se encontra o seu maior impasse, ou seja, “o problema maior do SAI é o sistema de gestão.” Conforme explicitação deste entrevistado, na verdade não se pode evidenciar a existência de um sistema de gestão no Centro Paula Souza enquanto autarquia que contempla uma rede de escolas técnicas. A avaliação institucional necessariamente precisa analisar as condições operantes do sistema de gestão da autarquia, ou identificar os pressupostos da gestão que a regem.

O SAI não está atrelado às ações, ele não confere se houve melhora ou não [...].No SAI simplesmente se aplicam questionários, não há indicadores e confronto com a realidade. Para fazer uma avaliação institucional é preciso definir a visão, missão, valores, depois disso construir indicadores e fazer um planejamento. Mas aí acontece que muitas ações em muitas vezes dependem do Centro [...] eu diria que nós não temos autonomia. Hoje a parte burocrática foi dispensada para as Unidades [...]. Mas na verdade autonomia administrativa e financeira nós não temos, se for preciso fazer um convênio, é preciso encaminhar para o Centro e passar pelo jurídico, esperar muito tempo, e às vezes até perdemos oportunidade com a demora..

Assim, os entrevistados consideram que a intenção de institucionalização da gestão democrática via legal, embora muito importante, não é capaz de viabilizar por si só operar mudanças nas práticas educativas. É preciso dar condições para torná-la exequível. Há muitas demandas advindas das unidades escolares do Centro Paula Souza regidas pelo Regimento Comum das Escolas Técnicas concernentes à necessária reestruturação legal-administrativa sob diversas ordens, e inclusive, em termos de reformulação dos planos de cargos e carreiras (quadro funcional: contratação e demissão de servidores) e reestruturação financeira, que demanda a autorização da Administração Central.

Nesse sentido, os entrevistados consideram que a discussão sobre a gestão democrática remete à análise das práticas de comunicação e de formas de relacionamento entre as Escolas Técnicas e os órgãos da administração central e do sistema de ensino. Na percepção deles não se pode, de fato, implementar uma gestão democrática se o relacionamento é impositivo e se os progressivos graus de autonomia não se configuram de fato. A título de autonomia ocorre, na visão dos educadores, em termos estratégicos a desregulação e a desconcentração de atividades e responsabilidades, em descompasso da concessão dos progressivos graus de autonomia administrativa e financeira. Isto impacta na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, que por sua vez deve consubstanciar todo o planejamento dialógico e participativo da instituição, ao passo que se constitui num eixo de análise no processo de avaliação institucional, proposições abaixo evidenciadas na fala do Entrevistado (EX-C1):

Não acredito, não considero que a gestão escolar seja de fato democrática. Prega-se no discurso legal/oficial que é; mas não é ! Ela não é democrática, pois, para a escola vem tudo de cima para baixo e determinado pelo sistema de ensino e pelos representantes dos órgãos centrais. Daí a escola fica amarrada ao sistema, portanto, não é democrática. Não é democrática porque se o fosse não iríamos aceitar a reforma como nos impuseram. A escola não teve autonomia, não houve democracia, a reforma foi imposta. A gestão escolar não era democrática antes da reforma em 1996 e continua não sendo. Por isso é que eu pergunto Democrática para quem? Para a própria instituição? Para o sistema? Para os alunos? Do sistema e da Administração Central para a instituição escolar acredito que não é; porque vem de lá tudo encomendado/determinado. Considerando a relação das escolas técnicas estaduais com o sistema de ensino/ e os órgãos centrais como Centro Paula Souza não é democrática, pois tudo acontece de forma verticalizada. Não há autonomia para as escolas. Ficamos vinculados às determinações do sistema, dos órgãos centrais... Por isso que eu falo, é democrática para quem? Que democracia é essa? Não é possível ser realmente democrática se a política educacional foi imposta e verticalizada e se a escola não teve espaço para tomar nenhuma decisão e nem o mínimo de autonomia para discutir e questionar os pontos negativos e equivocados do processo de reforma. Nós não concordamos com o processo de reforma da educação profissional como foi imposto para as escolas técnicas agrícolas, por conhecermos as peculiaridades do setor agropecuário e por reconhecermos a

importância dessas escolas técnicas e do Curso Técnico em Agropecuária. Nós sabíamos que a reforma estava equivocada e que isso iria afetar negativamente as escolas técnicas agrícolas estaduais, iria alterar a estrutura de funcionamento dos cursos e da área de agropecuária. De fato essas escolas agrícolas foram as mais afetadas. Portanto, se o processo fosse de fato democrático, nós teríamos espaço para dialogar e não seríamos obrigados a nos submeter a isso. O que aconteceu, na verdade, é que nós fomos obrigados a engolir a reforma. Na época nós docentes/servidores das escolas agrícolas alertamos que a reforma estava equivocada e teria efeitos prejudiciais para a área de agropecuária. Mas não houve democracia. A escola não teve autonomia nenhuma para interferir nessa reforma. Então como falar e como fazer a gestão democrática na escola se a política educacional é imposta desta forma. E se na verdade nós somos obrigados a cumprir o que nos é determinado. Ela é democrática para quem?

Outro aspecto importante observado pelo Entrevistado (EX-D) refere-se às formas de participação no contexto da gestão democrática concebida na perspectiva da participação controlada e dirigida em termos estratégicos a fim de conferir legitimidade às ações político-administrativas dos órgãos centrais do sistema de ensino, e da autarquia.

Isso impele os sujeitos escolares ao questionamento da legitimidade do conceito de participação ora reconfigurado (em processo de des-regulação) e do sentido independente e democrático, em tese, conferido à participação.

Outro destaque dado pelo Entrevistado (EX-C1) refere-se à forma como se deu a reforma da educação profissional, imposta especialmente no âmbito desta autarquia, ao Ensino Técnico da Área de Agropecuária e à reestruturação da sistemática de funcionamento e organização das Escolas Técnicas Estaduais Agrícolas.

Posteriormente essas escolas receberam a denominação de Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Atualmente ocorreu a exclusão do termo Estadual. As escolas são então identificadas pela sigla ETEC (Escolas Técnicas) ou seja, no marketing institucional não mais se evidencia explicitamente a responsabilidade estatal na manutenção dessas escolas e do ensino técnico. Vale lembrar que no processo de reforma ocorrem medidas sutis de readequação da nomenclatura institucional evidenciando as novas formas de gestão pública e de oferecimento de serviços sociais públicos, tais como as parcerias no oferecimento da educação profissional.

Encontram-se, então, renomeações intencionais de forma a promover as adequações legais às práticas efetivamente desenvolvidas, ficando assim, constituídas em três denominações: primeiramente, Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais, designadas a partir da revogação do Decreto Federal 2208/97 para Escolas Técnicas Estaduais. Ocorrendo a exclusão do termo agrícola, de forma a evidenciar a também progressiva perda de identidade

institucional das então escolas agrícolas, bem como de forma a evidenciar que estas instituições atuariam indistintamente no oferecimento de demais áreas profissionais.

Em contraponto, a própria área de agropecuária ficaria diminuta ou dissolvida, considerando inclusive a desestruturação do sistema de escola-fazenda como pressuposto do curso técnico em agropecuária e do desenvolvimento de projetos agropecuários (currículo integrado que demandava a existência do sistema de residência e refeição).

No Estado de São Paulo, a partir da publicação do Decreto Federal 5.154/04 ocorre novamente alteração da nomenclatura passando de Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) para Escolas Técnicas (ETECs) já na perspectiva redutora da exclusão do termo que configura competência jurídica estatal pela criação e manutenção de tais instituições e da educação profissional enquanto que se observa a expansão intensiva da categoria parcerias público-privados como instrumento de oferecimento de novos cursos técnicos. Isto se deu não por mero acaso, mas por força da necessidade de adequação legal das denominações às reais formas de manutenção e gestão de tais instituições. Este detalhe, que amiúde passa despercebido, revela que a partir da publicação da LDB 9394/96 as sucessivas renomeações evidenciam a tendência des-regulamentadora das obrigações estatais em termos de financiamento público da educação profissional, especialmente no âmbito das escolas técnicas da área agrícola.

Retomando a categoria participação como pilar de sustentação do conceito de gestão democrática, uma vez que a LDB 9394/96 determina que a gestão democrática deve ser implementada tendo por princípios a participação dos representantes dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar interna, bem como da participação da comunidade externa na elaboração e implementação da proposta pedagógica e no conselho de escola ou equivalentes. Evidencia-se, desta forma, que a gestão democrática está imposta de forma legal apenas à circunscrição das práticas escolares, ou seja, ao interior da escola o que pode ser observado na fala do Entrevistado (EX-C2):

Acho que a participação está colocada como obrigação. As pessoas são obrigadas a participar de algo que não aceitam. A política é impositiva. Numa reunião do dia 31/05/1996 – foi-nos dito que a escola que tivesse autonomia e organizasse seu projeto pedagógico conseguiria tocar a área agrícola (e o Centro Paula Souza iria dar apoio). Naquele momento reuniram-se docentes/servidores/gestores das escolas e os representantes da Administração Central do Centro Paula Souza, da Superintendência que iriam apresentar/discutir os indicativos da reforma no final de 1996 e a situação das escolas agrícolas na reforma. Naquela reunião foi-nos dito que a escola que tivesse autonomia e condições para organizar/manter os projetos da área de agropecuária poderia manter-se nessa área e que o Centro Paula Souza manteria a folha de pagamento (docentes e servidores). Então após analisarmos as condições de nossa escola, seu histórico, consideramos que seria importante manter a

identidade agrícola com projetos e cursos na área de agropecuária. Depois quando nós fomos apresentar a nossa proposta de trabalho que contemplava a manutenção do Curso Técnico em Agropecuária e a elaboração de projetos agrícolas (com parcerias da prefeitura local para os projetos agrícolas) isso numa outra reunião realizada em São Paulo com a Administração Central, em 1997, bom aí ...tudo mudou. Foi nos dito que isso já não mais seria autorizado. E que precisaria então que a escola verificasse se no âmbito local, por exemplo, se a Prefeitura, teria interesse em auxiliar inclusive na contratação/pagamento de docentes da área agrícola e também na manutenção dos projetos da área agrícola (ou seja, isso já seria outra forma de parceria bem mais ampla do que a anterior). Então acho que a participação é usada para referendar na verdade algo que já está previamente estabelecido no âmbito dos órgãos centrais e da política educacional. Portanto, não vejo, ou melhor, não sei se houve participação direta e efetiva de alguma escola para a elaboração deste sistema de avaliação institucional. Mas sei que a reforma determinada para as escolas agrícolas teve muito impacto e ainda tem para a avaliação institucional dessas escolas.

Na percepção do Entrevistado (EX-C3) a gestão democrática se efetiva somente no plano interno da escola, mas não no processo de elaboração das políticas educacionais e no relacionamento das instituições escolares com os respectivos órgãos gestores dos sistemas de ensino aos quais se subordinam.

Acho que existe a gestão democrática na escola. Aqui nesta escola há uma democracia muito grande. Aqui há muita participação dos alunos e de todos os segmentos. Você nota que em outras escolas é diferente. Mas no que se refere ao relacionamento da escola com os órgãos centrais, no contexto da reforma, aí é outra questão. (EX-C3)

Considerando o princípio da gestão democrática quanto ao item correlações da atuação dos órgãos colegiados no processo de avaliação institucional ficou evidenciado conforme afirmação unânime dos entrevistados, que não há nenhuma forma de participação dos órgãos colegiados (internos das ETECs) no processo de avaliação institucional, embora conste as questões no relatório de pesquisa quanto à ação do Conselho de Escola. Conforme explicita o Entrevistado (EX-C2):

o Conselho de Escola não está ligado à avaliação não. Se bem que...acho está e não está! É! Está ligado porque faz pesquisa com pais de alunos, com egressos, só acho que não está fazendo com as instituições auxiliares que fazem parte da escola, para essas não há uma consulta específica. O Conselho, a APM, empresas ligadas à comunidade. Na verdade, eles só perguntam lá no questionário se os dados da APM e da cooperativa são claros, mas não tem nenhuma consulta, não tem um questionário para os membros dessas instituições, só tem para professor.

As argumentações apresentadas pelo Entrevistado (EX-C2) revelam que na verdade não há participação efetiva do Conselho Escolar, de seus membros, no processo de elaboração e implementação da avaliação institucional, como também não há na participação dos membros representantes das instituições auxiliares como Associações de Pais e Mestres e

Cooperativa-Escola. O que ocorre é apenas a indagação de questões sobre os dados da APM e Cooperativa-Escola, principalmente no tocante à prestação de contas, no formulário da pesquisa SAI-ETE a ser respondida pelos segmentos de docentes, discentes e servidores técnico-administrativos. Isso difere substancialmente da elaboração de formulário e de questões a serem respondidas por essas instituições auxiliares. Cabe esclarecer que somente a partir de 2006 é que ocorre a participação de um membro do Conselho de Escola no Observatório Escolar, que no entanto, não traça nenhuma conexão com o Sistema de Avaliação Institucional.

Nesta perspectiva, confirma-se as afirmações feitas pelos entrevistados evidenciando-se a inoperância dos órgãos colegiados no sistema de avaliação institucional (SAI-ETE), fato que contradiz o princípio da gestão democrática.

No que concerne às correlações entre a avaliação institucional e a reforma da educação profissional de nível técnico, observa-se que os impactos da política de reforma especificamente para a área de agropecuária e para as ETAEs foram negativos e repercutem atualmente no que se refere à avaliação institucional (no que tange às questões infra-estruturais da escola).

Retomando a questão da reforma de educação profissional no suposto contexto da gestão democrática, evidencia-se, sob a ótica dos sujeitos escolares entrevistados, que a reforma da educação profissional acarretou implicações severas, repercutindo, inclusive, na avaliação institucional. Na fala do Entrevistado (EX-C1), fica evidente a necessidade de avaliação da política de reforma imposta especialmente às Escolas Técnicas da área agropecuária:

Como já falei, mesmo que tenha a definição de papéis e competências, se você estiver insatisfeito, isso vai mudar alguma coisa? Não. Desculpa falar dessa forma, mas infelizmente nada vai ser mudado. Por exemplo no item do questionário de docentes indique o grau de satisfação entre a Administração Central (ex: quanto a carreira docente). Se indicar que você está insatisfeito, sabe o que acontece nada. Isso não muda nada. Porque temos um Sistema de Avaliação Institucional que não confere espaço para atuar de fato, de forma a interferir no que é necessário, e mudar o que é preciso. Tudo fica sob a responsabilidade da escola, o Estado fica como se fosse isento, há um distanciamento. Nesse sentido tem escola que gera mais recursos e aí tem mais condições de ser melhor avaliada, pois pode reverter esses recursos e melhorar a sua infraestrutura (prejudicada inclusive pelo processo de reforma). E por outro lado a escola que tem uma infraestrutura ruim permanece com avaliação ruim. Agora eu fico me perguntando: Eu sempre me pergunto: e quem avalia o processo de reforma imposto às escolas técnicas agrícolas e os seus impactos acarretados para a área de agropecuária? Apesar de ao meu ver o Ensino não tem preço, não tem valor mensurável/quantificável. É conhecimento e como você vai mensurar/quantificar isso? O Ensino deve ser concebido fora dessa ótica. Não há que se calcular/mensurar custo de ensino, pois o custo se calcula na ótica das empresas. E Ensino não é isso! Inclusive nós recebemos a visita de representantes do Centro Paula Souza a fim de verificar as condições atuais das escolas agrícolas depois de dez anos do processo de reforma que muito descaracterizou a área de

agropecuária e as escolas agrícolas, depois de tantos impactos negativos (não permitindo o oferecimento do Técnico em Agropecuária), foi nos informado que há escola agrícola que está tentando resgatar a estrutura como era antes do processo de reforma com oferecimento do currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária e reativação do alojamento..Na época o Centro Paula Souza disse que não tinha nenhum interesse em manter essa estrutura para área agrícola e que isso não mais aconteceria..Só agora depois de tantos impactos negativos é que o Centro Paula Souza está reconhecendo a relevância e a necessidade de se fazer um processo de revitalização da área de agropecuária e das escolas técnicas estaduais agrícolas. Por isso, só agora estão visitando as Escolas Agrícolas e querem que as Unidades façam projetos que busquem resgatar nelas o setor agropecuário, que se faça o Plano Diretor. Querem resgatar o que se perdeu e o que se prejudicou com a reforma. Há necessidade de uma política de revitalização urgente das escolas técnicas agrícolas. Há falta de técnicos em agropecuária, e técnicos agrícolas no mercado de trabalho. Há muitas usinas que ligam para a escola solicitando o Técnico em Agropecuária, o setor produtivo requer esses profissionais.

Outro aspecto importante levantado pelos entrevistados refere-se ao fato de as Escolas Técnicas Estaduais, criadas e mantidas pelo poder estadual do Estado de São Paulo, se subordinarem um ao sistema de ensino estadual, também estão jurisdicionadas às determinações e resoluções do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Além disso se submetem à legislação federal de ensino (à LDB 9394/96; às Resoluções do CNE/CP e da Câmara de Educação Básica, aos Decretos Federais) expedidos pelo poder executivo da União no que lhes concerne. Isto implica diferenciações quanto às formas de atuação e critérios de elaboração e implementação do Sistema de Avaliação Institucional. O Entrevistado 3 salienta que o SAI é “um questionário que aborda algumas questões, mas eu o considero muito falho, e traz muitos questionamentos. A maneira como se organiza uma questão leva a dupla interpretação. O SAI traz análises dúbias, confusas.”

A fala do Entrevistado (EX-PC4) corrobora as questões postas pelo Entrevistado EX-C1, ao dizer que a reforma da educação tal como imposta para as Escolas Técnicas da Área Agrícola impactou, e repercute negativamente também na avaliação institucional dessas escolas. Segundo o Entrevistado (EX-PC4):

Havia outra forma de avaliação. Inclusive eu considero que piorou muito o sistema de oferecimento do ensino técnico após a reforma, principalmente, para a área de agropecuária. Depois a melhor época foi a da educação de 80 a 90. Eu trabalho na Escola Agrícola desde 1980, faz 27 anos. Agora o SAI distorce um pouco, não quer dizer que evidencie a realidade. O SAI é apenas um instrumento, não quer dizer um sistema. Não é um sistema, não considero um sistema, pois, não há articulação. Eu considero que a política de reforma, especialmente para a área agrícola, foi muito equivocada, ruim. Acho que eles quiseram mudar sem ter a noção dos impactos sociais, profissionais e dos diferentes tipos de conseqüências institucionais que isso acarretaria, até mesmo das dificuldades. Por exemplo aqui nós tínhamos o Curso Técnico em Agropecuária que tinha uma ótima demanda e histórico muito importante na regionalidade. Aqui jamais poderia ter sido interrompido o oferecimento Técnico em Agropecuária. Apesar o Técnico em Enfermagem e Açúcar e Álcool terem sido bons, não havia necessidade para a não autorização da

continuidade de oferecimento do Técnico em Agropecuária. O Centro Paula Souza inventou e implementou o Curso de Técnico em Administração Rural e outros cursos técnicos que nasceram mortos, eram cursos natimortos. Em outras escolas o impacto foi imenso, até bem maior que o nosso. E o pior, é que tudo foi feito de maneira impositiva. Foi imposto! Impuseram estas mudanças num sentido totalmente equivocado, apesar de toda tentativa de argumentação da comunidade escolar não houve espaço para nada, foi tudo imposto. E os impactos foram muito negativos. Só agora depois de dez anos é que estão tentando analisar esses impactos e revitalizar a área de agropecuária, porque o prejuízo foi muito maior para as escolas técnicas estaduais da área de agropecuária do que para as escolas técnicas que atuavam na área industrial/comercial. Acho que na verdade estão reconhecendo o erro e estão tentando reverter isso. Tanto é que agora voltou numa outra versão; o aluno faz três semestres/módulos de pecuária e um semestre de agricultura, num total de dois anos/4 semestres) e sai como técnico em agropecuária. Nós tínhamos a certeza de que a extinção da Habilitação do Curso Técnico em Agropecuária seria um erro, mas a reforma foi totalmente imposta determinada a extinção desse curso. E a extinção/ou a não mais autorização de continuidade de oferecimento desse curso nas escolas agrícolas estava diretamente vinculada à questão de redução de custo, à extinção do alojamento, refeição/alimentação, o que impactou negativamente em toda sistemática de funcionamento dos cursos técnicos da área de agropecuária e do projeto escola-fazenda. Está tentado voltar de forma reconfigurada. Olha, na verdade, eu vejo na função de Professor Coordenador da Cooperativa-Escola nós temos doze alunos no alojamento e vemos que refeição não teria um custo tão elevado para o Estado, como se argumentava na reforma. Na verdade a refeição nas escolas agrícolas não tem custo elevado. Neste mês o custo da refeição saiu a R\$ 1,50 sendo muito bem feita e de boa qualidade, e também diversificada, e os alunos gostam (todos os dias têm salada, e diversificamos as carnes temos coxa e sobre coxa, bife, carne de panela, peixe). Não entendia quando no auge da reforma da educação profissional se falava do alto custo para a manutenção das escolas agrícolas porque na verdade o custo aluno é baixo, é muito menor do que a relação de custo dentro do sistema carcerário.

Considerando o contexto da reforma da educação profissional, indagou-se aos sujeitos escolares se há ou não vinculações entre o modelo de competência e a avaliação institucional da escola.

Os entrevistados, por unanimidade, responderam que embora os textos legais determinem a implantação do modelo pedagógico de competência no âmbito das práticas cotidianas, isso não está claro, pois o sistema de avaliação institucional não veicula e nem traça conexões explícitas entre as demandas desse novo paradigma e a forma de avaliação institucional ora veiculada. O Entrevistado EX-C2 explicita que:

Na verdade acho que não sei. Ah! Antes quem avaliava era o mercado de trabalho. Não se tinha uma preocupação mais direcionada para esse tipo de ensino, hoje tem-se um controle maior do que se estava fazendo. Antigamente saia uma turma e outra e ninguém sabia para onde ia. E agora como o sistema de acompanhamento de egresso se tem essa informação. O acompanhamento de egresso é muito importante. A preocupação com a formação profissional é importante.

Ao se indagar especificamente sobre as correlações entre a reforma da educação profissional e a implementação do Sistema de Avaliação Institucional, evidencia-se na fala dos entrevistados, especialmente, do Entrevistado EX-C1 a indignação quanto à

imobilidade, sujeita à equipe de gestão decorrente da rígida estrutura, bem como os sujeitos escolares que tornam a Avaliação sem sentido se não propiciar mudanças e melhorias. O avaliar de per si não é fator de motivação, pois almejam no âmbito da Avaliação Institucional formas de intervenção e melhoria.

Na época da Secretaria da Educação havia avaliação de desempenho individual. Acho que não há nada amarrado. Porque você faz a Avaliação Institucional e verifica que há necessidade para dispensar professores e contratar novos, mas o Diretor não pode fazer nada porque não tem autonomia administrativa para isso. Então não vejo nenhuma relação entre o processo de reforma da educação profissional e a avaliação institucional no sentido de mudança e melhoria, não vejo! Então avaliar para quê? Mesmo porque você não pode fazer nada. Se houvesse alguma correlação entre a reforma da educação profissional e a construção do sistema de avaliação, isso deveria estar explícito na lei. Também não acho/não vejo vinculação entre a gestão democrática e a avaliação institucional. Acredito que não há, ou melhor, não vejo conexão/vinculação porque não é possível atuar no que se considera necessário mudar, não há espaço para isso. Assim eu me pergunto caso seja identificado necessidade de mudanças, se pode ou se consegue fazer alguma coisa? Infelizmente não. Não há nada que amarra para que você possa tomar atitude, pois não há autonomia. Então eu pergunto para quê ter avaliação se você não pode atuar? Não pode mudar o que seria importante e focal. (EX-C1).

Quanto à definição de papéis e competências no contexto da suposta gestão democrática entre a direção local e a gestão/direção central/estatal, os entrevistados consideraram por unanimidade que nunca houve o diálogo ou debate acerca da definição clara entre o papel e competência da instituição e administração central, preposto do Estado, e a definição de competências da equipe de gestão local. Afirmaram também que na verdade este assunto nem entra na pauta de discussões. Uma vez que estrategicamente isso não é do interesse do Estado, que ora atua na ótica da política de desconcentração de responsabilização, conforme menciona o Entrevistado EX-C3, “não há definição de competência tudo é repassado como responsabilidade da escola”.

Neste item foi unânime a afirmação de que a não há diálogo para a definição de competências entre administração local (direção das ETECs) e a Administração Central (como preposto do Estado). O que se tem são formas de desconcentração de tarefas, de responsabilidades e o repasse para a administração local de competências inerentes ao próprio Estado, no papel de res-pública. Conforme Entrevistado EX-D, a indefinição de competência e papéis impacta negativamente na avaliação institucional especialmente das escolas técnicas da área agrícola. Na fala de EX-D há impactos “principalmente quanto à análise da infraestrutura das escolas agrícolas. Considero que impacta porque se está avaliando como se tudo fosse responsabilidade da escola, inclusive a infraestrutura.”

Na fala do entrevistado EY-C1 (Coordenador de Área) fica evidenciada a indignação dos sujeitos escolares quanto á inexistência de intervenção institucional no sentido de auxiliar as escolas a superar dificuldades encontradas, muitas delas na verdade oriundas do não cumprimento das competências estatais, ou ainda de ingerências e distorções no âmbito da própria política educacional, conforme explicita o Entrevistado (EY-C1):

Mesmo que tenha a definição de papéis e competências, se você estiver insatisfeito isso vai mudar alguma coisa? Não. Desculpa falar dessa forma, mas infelizmente nada vai ser mudado. Por exemplo no item do questionário de docentes indique o grau de satisfação entre a Administração Central (ex: quanto à carreira docente). Se indicar que você está insatisfeito, sabe o que acontece o nada. Isso não muda nada, porque temos um Sistema de Avaliação Institucional que não confere espaço para atuar de fato, de forma a interferir no que é necessário, e mudar o que é preciso. Tudo fica sob a responsabilidade da escola, o Estado fica como se fosse isento, há um distanciamento.

Neste sentido, percebe-se o uso ideológico dos questionários do SAI que dissimulam as competências estatais e inerentes à Administração Central do Centro Paula Souza, na condição de autarquia estadual de regime especial, de forma a induzir a equívocos de transferir para a Gestão local, inclusive questões orçamentárias de financiamento público e de criação da infraestrutura básica ora imprescindível ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, emergem as novas re-significações do público não estatal, e das novas formas de gestão do público-privado sob a categoria parcerias.

Esse fato fica claro ao analisarmos a argumentação apresentada pelo Entrevistado EX-D:

Na estruturação do sistema de avaliação da institucional (no formulário de docente que é diferente do de aluno, e de servidores) acho que isso não está nítido. Não há essa discussão. Na verdade o que se avalia é só o serviço da gente e da escola. Eu considero que a manter e oferecer a infra-estrutura em si cabe ao Estado. Considero que é competência e responsabilidade do Estado. Mas agora a gestão/uso dessa infra-estrutura cabe à escola, mas isto não fica claro. Por exemplo, nós estamos com problemas: vamos receber vinte computadores novos, mas não temos uma sala, acredito que a ampliação da infra-estrutura da escola compete ao Estado, mesmo porque no âmbito legal tudo o que configura reforma (média ou grande) só pode ser feita via autorização e verbas do Estado. Essa análise da avaliação do papel e competência da Administração Central não existe. Agora montar a infra-estrutura para a implantação de um novo Curso Técnico compete ao Estado. Isso tudo também é muito burocrático.

A fala do Entrevistado EY-C5 corrobora neste sentido para confirmar o embate em torno da definição de competências e responsabilidades repassadas para as Escolas Técnicas Estaduais:

Olha, tudo fica jogado para responsabilidade e competência da escola e isso implica muito na avaliação da infra-estrutura. O Centro Paula Souza repassa para a escola esta avaliação, a pessoas que não tem condições de diferenciar as competências e as responsabilidades. Os professores até sabem, mas essa análise não aparece em nenhum lugar. Por exemplo, a prestação de contas de APM (a prestação de contas. É preciso esclarecer as esferas das competências e responsabilidades, porém é nítido que hoje há uma tendência em repassar tudo para a responsabilidade da escola. O Centro joga tudo para a escola. Há algumas poucas questões somente no questionário dos docentes (em relação à Administração Central diga seu grau de satisfação com o Centro). Mas isso não engloba uma avaliação da administração Central.

Conforme parecer dos entrevistados, o questionário remete para a administração local a responsabilização para a criação e manutenção da infra-estrutura incluindo os laboratórios e ambientes didático-pedagógicos, recursos didáticos; criação e manutenção da biblioteca etc, que passam a ser concebidos na ótica do corpo discente como de obrigação da direção da ETEc. Nesta ótica o diretor ora concebido como eficiente é aquele que viabiliza o desenvolvimento de parcerias ora configuradas como instrumento de suporte para o oferecimento de novos cursos e para o aprimoramento de laboratórios didático-pedagógicos; de campo de estágio e de empregabilidade etc.

7.5 Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais: as formas de elaboração e implementação

Quanto às formas de elaboração e implementação da Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais, por unanimidade os entrevistados afirmaram que não houve um processo aberto de discussão e debate que viabilizasse de fato a efetiva participação dos sujeitos escolares no âmbito das ETECs acerca da forma de elaboração e construção de indicadores e do próprio sistema de avaliação institucional, com exceção das escolas que fizeram parte do projeto piloto. Por esta razão justifica-se a dificuldade e o estranhamento acerca do que se entende por avaliar e por avaliação institucional, o que evidencia a inexistência de reflexões conjuntas sobre essa temática. Outro aspecto importante refere-se à não identificação dos critérios e indicadores desse sistema de avaliação institucional focado para as Escolas Técnicas Estaduais. A participação, nesse sentido, é concebida na ótica dos entrevistados em uma perspectiva impositiva de legitimação e de referendo de ações já efetivadas pela administração central.

Quanto à metodologia do Sistema de Avaliação Institucional os entrevistados enfatizam que há necessidade de um retorno operacional em termos do estabelecimento de um

canal de comunicação e de debate efetivo e fluente em termos da Assessoria de Avaliação Institucional e Administração Central junto às Escolas Técnicas Estaduais.

Assim, considerando ainda que a avaliação não pode ser considerada um fim em si mesma, mas se almejamos concebê-la de fato como instrumento de gestão pública para o processo de tomada de decisão é imprescindível que se faça a devida análise dos seus condicionantes.

Na visão do entrevistado EY-D é preciso que se faça análise conjunta dos indicadores da avaliação e que se estabeleça um plano de ação conjunta para suprir carências identificadas no âmbito de cada ETEC, pois somente desta forma é que “os objetivos da avaliação seriam alcançados de forma personalizada e adequados a cada instituição de ensino, só assim a avaliação teria sentido para cada Unidade Escolar.”

Quanto à metodologia adotada pelo SAI-ETE o Entrevistado EY-C2 considera que “há uns 80% de fidedignidade e de confiabilidade”. Entretanto, na seqüência de sua fala esse entrevistado menciona que :

porque no papel se coloca o que se quer...pois tem também a questão do medo.A entrevista seria melhor, porque à vezes ficamos presos nas respostas. A entrevista seria mais aberta para explicar os porquês das respostas. Para professores é mais claro, mas para os funcionários principalmente os que têm idade mais avançada fica difícil entender, e responder. Isso porque os questionários são diferentes para docentes, alunos e servidores. Cada segmento conhece apenas os seus questionários. A avaliação Institucional, acredito, deveria refletir a realidade da escola agora; se há dados camuflados, ou se em certos momentos ela não reflete, já é uma outra questão, tem outros porquês. (EY-C2)

A categorização de Processo, Produto e Benefício e constituição dos mesmos não foi objeto de reflexão e muito menos de análise coletiva junto às ETECs.

Na argumentação apresentada pelo Entrevistado EY-C3, é imprescindível que se discuta e defina de forma dialogada a construção de indicadores. Considerando que a necessidade de pesquisa é imanente à própria dinâmica da educação profissional é necessário que a avaliação institucional se atenha ao que realmente é indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e ao próprio desenvolvimento institucional. Para o Entrevistado EY-C3, a Avaliação Institucional deve focar essas questões.

Outro aspecto destacado refere-se à avaliação da própria administração central e das formas de comunicação junto às ETECs, ou seja, é necessário que se faça internamente a avaliação da própria política institucional do Centro Paula Souza, especialmente da educação profissional. O Entrevistado (EY-C1) salienta a necessidade de avaliação dos órgãos da administração central e, mais ainda, de uma meta-avaliação da política educacional ora

empreendida: “a avaliação da Administração Central deve ocorrer [...] pois, isso refere-se à questão do sistema de gestão da administração central que interfere na gestão das Escolas é acho que é um indicador da qualidade da gestão que não foi colocado no SAI. [...] isso é complicado e traz assim ... repercussão para as escolas...”.

Quanto às implicações e adequação da linguagem usada nos questionários da pesquisa e dos Relatórios do SAI-ETE, os sujeitos escolares revelaram que há questões de dupla interpretação e que há colocações que induzem o pesquisado a considerar os itens de gestão e de infraestrutura como sinônimos e a confundi-los. Muitas questões possuem sentido dúbio e a terminologia processo, produto e benefício não é posta no questionário da pesquisa, mas somente reagrupam os itens avaliados no Relatório Final entregues às Escolas Técnicas Estaduais. Desta forma o aluno, professor ou funcionário pesquisado não compreende e não visualiza, bem como não identifica as diferentes categorias avaliadas. Não há espaço para a justificação das respostas, que se tornam absolutas sem nenhum lastro explicativo.

Na fala do Entrevistado (EX-C1) observa-se que a linguagem produto, processo e benefício não é amplamente discutida.

Eu conheço mais ou menos como são organizados os questionários (gestão, infraestrutura). Os questionários, que são específicos por segmentos, são diferentes. Eu acho errado por exemplo no índice de perda (se a escola perde alunos por evasão por ter professores descompromissados, a escola é penalizada por isso, e a comunidade também. E o pior é que não se pode fazer nada, não há espaço para mudança como já falei. O índice de empregabilidade deve ser estipulado por área, justamente porque a empregabilidade é diferente entre as áreas profissionais. Mas ainda assim, vou te dar um exemplo: a escola tem dois cursos técnicos, um está com 70% de empregabilidade e outro de 30 %. Assim, você faz a média, e fica na média de 50% que está razoável. E aí então fica tudo por isso mesmo. (EX-C1)

Quanto aos indicadores, os educadores afirmam que um dos grandes impasses do SAI-ETE está justamente na indefinição desses indicadores e na indefinição das competências e do papel da Instituição Escolar e do próprio Estado.

Na percepção do Entrevistado EX-D não há no SAI-ETE a definição da competência entre administração local e central, ou melhor, entre o que compete às Instituições Escolares e ao Estado:

não tem nada que define. Na verdade, só avalia mesmo o serviço da gente. Acho que a infra-estrutura em si, prédio, essas coisas, compete ao Estado. Agora a gestão dessa infra-estrutura, o uso dela, cabe à escola. Nós estamos com problema lá: mandaram 20 computadores, só que a gente não tem a sala. Isso compete a eles estarem fazendo a sala, a infra-estrutura.[...] Cabe à unidade escolar a gestão da

infra-estrutura. Agora, montar a infra-estrutura para um curso ou melhorar, isso já cabe ao Estado. É muito burocrático.

Nas proposições do Entrevistado EY-D a indefinição de indicadores é justamente um dos grandes impasses e ingerências do SAI. Na percepção dos sujeitos escolares não houve efetivamente a definição dialogada junto às ETECs acerca da construção dos indicadores; portanto, um dos grandes impasses desta avaliação institucional é justamente uma questão de processo. A fala do Entrevistado nº 3 (EY-D) evidencia e alerta para a inexistência ou a indefinição de indicadores condizentes, não claros neste sistema de avaliação institucional.

Conforme argumentação do Entrevistado (EY-D), que exerce a função de Diretor, há alguns impasses referentes à forma de implementação da Pesquisa SAI-ETE. Um deles refere-se ao desconhecimento do corpo discente quanto às atribuições e atividades inerentes à função de Diretor, conforme determina o Regimento Comum das ETEs do Centro Paula Souza, que pode gerar equívocos na forma de responder o questionário do SAI-ETE. Na sua fala, evidencia-se que:

Um aspecto negativo do SAI-ETE é ser aplicada em apenas um dia é pouco tempo. O aplicador externo recebe um treinamento (ele não interfere em nenhuma resposta). Mas o SAI interfere no Bônus Mérito [...] A instrução dada é a de utilizar os dados do SAI-ETE no Planejamento Escolar. No dia da reunião do SAI nós recebemos os Relatórios Anuais da Pesquisa SAI-ETE. Só que não há nenhuma reunião individual para análise junto às escolas. Agora nós ficamos muito amarrados quando a questão se refere à contratação docente, construção de laboratórios. Avalia-se [...] agora identificar os motivos de por que está assim e não de outra forma (não há espaço para isso). Os alunos não sabem as atribuições, e o que é de competência da gestão local /do diretor ou da administração central (assim o aluno entende que tudo é responsabilidade da escola). Mas acredito que o Centro esteja aberto para a mudança do questionário [...] As pessoas acham que tudo é responsabilidade do Diretor, que tudo é da gestão local. É preciso definir as competências até mesmo para definir de fato a atuação da gestão, se não, fica tudo muito complicado!! Nos questionários dos alunos (é diferente) e não há espaço para avaliação do Centro Paula Souza (é preciso definir até onde vai a competência do Direção). Outro impasse é que a avaliação da infraestrutura fica no mesmo item que a gestão.[...]. (EY-D).

Nesse sentido, fica evidenciado que situar a questão da infraestrutura no campo da gestão sinaliza confusões na percepção do corpo discente ao responder às questões pertinentes à gestão escolar. Na percepção do Entrevistado EY-D, é preciso definir claramente as competências específicas da equipe de direção e o que compete ao Estado (representado pela Administração Central). É preciso evitar uma concepção equivocada da comunidade escolar, especialmente do corpo discente, que é levado a entender ser competência da equipe de direção local prover a infra-estrutura escolar (tais como: construção de prédios, de

laboratórios, de quadros de esportes) ou de viabilizar recursos financeiros para isto. Neste contraponto situa-se a questão das parcerias, em cuja ótica o diretor deve buscar ou viabilizar o estabelecimento de parcerias de forma, inclusive, a contribuir para a adequação dos ambientes didático-pedagógicos. Na ótica de implementação de novas formas de gestão dos serviços públicos e das mudanças na relação público-privada, pode-se dizer ironicamente, que *‘um bom diretor’* é aquele que consegue viabilizar o estabelecimento com parcerias, em especial, as que resultem na obtenção de recursos financeiros. Não por acaso a lógica do Planejamento Escolar (denominado Planejamento Estratégico), especialmente no universo das Escolas Técnicas da Área de Agropecuária, se remete ao estudo das teorias de gestão-empresarial, das finanças e da economia, o que também fica evidenciado na fala de EX-D:

O uso dos dados do SAI [...] no caso da nossa Unidade seria para nortear e trabalhar os nossos pontos fracos e enaltecer os nossos pontos fortes. Ele serviria também para alertar a gente das nossas ameaças e mostrar no caso os nossos pontos fortes. Na verdade, ele reflete uma ANÁLISE FOFA (É a análise dos pontos Fortes – as Oportunidade, e dos Pontos Fracos- as Ameaças. Essa é a linguagem usada no Planejamento Estratégico do Plano Diretor (que está sendo realizado pelas Escolas Técnicas da área Agropecuária) [...] Esse Plano Diretor é um plano Plurianual de cinco anos, organizado desta forma porque mesmo que se mude o Diretor da Escola (porque o período de gestão é de quatro) o Diretor deve dar continuidade aos projeto do Plano Diretor. E o Plano Escolar é anual e pode-se dizer que é uma fatia do Plano Diretor, tem estabelecido as metas e objetivos. Para elaboração do Plano Diretor é necessária uma ampla análise da escola com a participação da comunidade interna e externa .NO Plano Escolar a direção consulta toda a comunidade escolar e com base nos dados da Avaliação Institucional e do Plano Diretor delimita-se três Projetos (Técnico-Pedagógico, Gestão Escolar e de Integração Escola-Empresa).

Na percepção dos sujeitos escolares há uma inversão da lógica de análise no âmbito do processo. Muito embora o Relatório do SAI vincule a terminologia Processo, efetivamente não se avalia o processo, ou melhor não se faz uma inflexão mais dedicada sobre o processo, bem como não há análise de processo, o que seria o ponto de partida e pressuposto para a construção de indicadores. Conforme explicita o EX-C2:

Então, a ordem lógica seria primeiro analisar o processo, verificar como é feito e depois instituir quais indicadores. No caso do SAI, hoje, precisaríamos perguntar na Assessoria de Avaliação Institucional como foram elaborados esses indicadores para as escolas técnicas, principalmente para as agrícolas [...] se foram discutidos com alguns diretores[...] se acabaram sendo definidos sem a prévia análise e preocupação. Olha...enfim, não sei como foram construídos os indicadores, mas isto não está posto de forma clara.

Outro aspecto importante evidenciado pelos entrevistados refere-se à indefinição de adoção oficial de um referencial teórico-metodológico de gestão, fato confirmado por um dos entrevistados que cita inclusive a teoria de qualidade que conta com mais de onze ferramentas para análise de processo. Os sujeitos escolares enfatizam ainda a não fundamentação da gestão ora implementada no Centro Paula Souza. Na verdade, há questões maiores que perpassam e ultrapassam a própria construção de um sistema de avaliação institucional, pois, é fundamental que se tenha claramente definida uma política de gestão, bem como que sejam manifestos e fundamentados junto à comunidade acadêmica os conceitos e o paradigma de gestão da coisa pública que se deseja implementar ou que já se implementou. Portanto, é incoerente discutir a construção de um sistema de avaliação institucional se há questões pendentes acerca da própria definição de política de gestão institucional tanto no âmbito da Administração Central como na condição de preposto do Estado. Tal questão revela-se ainda multifacetada na medida em que está diretamente atrelada às novas reconfigurações da gestão pública, no contexto da Reforma do Aparelho Estatal. Conforme propõe o EX-D, é imprescindível que se indague e se responda o para quê se objetiva implementar um sistema de avaliação institucional. Tal proposição é corroborada pela fala do Entrevistado EY-D ao dizer: “e você institui uma avaliação para quê ? Para quê (para quais fins/finalidade) ? Para planejar a ação. Agora é fundamental acompanhar isso para verificar se reduziu ou não o problema.”

Quanto ao grau de fidedignidade e de interpretação das respostas da pesquisa SAI-ETE mediante o uso dos questionários, foi indagado aos sujeitos escolares que implicações positivas e negativas podiam ser identificadas na pesquisa de avaliação institucional e como apreciavam o grau de fidedignidade e confiabilidade nas respostas das questões.

As implicações no âmbito dos questionários situam-se na perspectiva do partidarismo tendencioso motivado pelas formas de interação que se travam no cotidiano institucional e condicionado pelas relações de poder e de interesse ora hegemônicas.

O questionário aplicado ao corpo docente situa-se na perspectiva da auto-avaliação, com o próprio docente avaliando e pontuando sua prática profissional, fato que denotará na alta pontuação do corpo docente, obtida nas ETECs. Neste sentido, em se considerando que a pontuação do SAI é incorporada para fins de concessão de bônus mérito individual, observa-se a tendência à elevação da pontuação destas auto-avaliações.

Na percepção de todos os entrevistados, o grau de fidedignidade dos questionários vincula-se ao uso da informação. Especificando melhor, a questão de como será

usado o resultado da avaliação condicional de certa maneira, inclusive, a forma de resposta dada pelos sujeitos escolares na Pesquisa SAI-ETE. Essa situação pode ser exemplificada pela maneira como os sujeitos escolares (discentes, docentes, técnicos-administrativos) passam a responder o SAI-ETE a partir da sua vinculação à sistemática de bonificação (bônus mérito) quando se constatou, especialmente, uma significativa elevação nos percentuais dos indicadores de processo e de benefício, com a conseqüente elevação na pontuação obtida pelo CPS na Pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional.

Nesse sentido o uso do questionário como instrumento exclusivo de pesquisa encontra-se muito fragilizado, pois depende do grau de conscientização dos profissionais da escola quanto à relevância dos critérios de fidedignidade e transparência nas respostas. Observa-se que em uma ótica tendenciosa, a avaliação institucional pode ser prejudicada alcançando resultados distorcidos e equivocados. Neste prisma, a vinculação da pontuação obtida no SAI-ETE para a também concessão do Bônus Mérito é contraditória e fere os princípios da avaliação institucional, tal como especificados nos Programas de Avaliação Institucional implementados na educação superior (PAIUB- extinto, e o atual SINAES). Na percepção do Entrevistado EY-C5:

Os Impasses no uso do questionário, acho que as ingerências referem-se por exemplo: ao uso do questionário, no caso, para avaliação feita pelo aluno é complicado porque se ele não gosta do professor acaba criticando, ele joga no questionário. Agora o professor sabe que aquilo é dele mesmo, e na verdade é a sua própria avaliação (ou auto-avaliação), até por isso, acho que às vezes é muito difícil ter inclusive até mesmo uma fidelidade nas respostas/ informações, talvez algo seja mascarado pensando-se em represália em diversas formas e até mesmo no conceito que se passa a ter da escola.

Na percepção do Entrevistado EX-D, um dos impasses gerados pelo Sistema de Avaliação Institucional tal como elaborado, de forma a vincular a pontuação obtida pela escola como critério de concessão de bônus mérito e para classificação das ETes em termos de desempenho, acaba distorcendo o sentido cooperativo e emancipatório essencial à avaliação. Ele enfatiza que um sistema de avaliação institucional deve ser um meio de cooperação e não inversamente como instrumento de competitividade institucional no interior da própria rede das escolas técnicas.

Ninguém entende o sistema de avaliação como um meio de cooperação. Na verdade entende-se o sistema avaliação como um sistema de competição, o que acaba prejudicando muito. E de alta competitividade entre as escolas técnicas, o que não é bom. Eu considero que deveria o sistema de avaliação institucional deveria ser um sistema de cooperação, mas não é isso o que acontece, o que ocorre de fato é alto de competitividade entre as escolas técnicas estaduais..que prejudica muito. Não se tem

a avaliação como um sistema de cooperação. E aí as pessoas se preocupam e dizem: nós não podemos colocar que a nossa escola está ruim, isso vai nos prejudicar em relação às demais escolas e em relação à Administração Central e nós sabemos que pode acontecer depois! Esse espírito de competitividade fica implícito nas respostas, essa preocupação acaba ficando implícita na resposta que se vai dar. No caso a nossa escola que sempre foi bem avaliada, nós ficamos motivados, então todos querem manter. A Escola está sempre progressiva, ela está progredindo sempre. Nós fomos bem avaliados desde o primeiro SAI (em 1997) e pretendemos manter essa boa média, pois, estamos acima da média do próprio Centro Paula Souza (acima da média de avaliação do Centro Paula Souza) e queremos sempre que possível melhor nossa média. (84,80%). E a nossa escola sempre foi muito bem avaliada muito até mesmo antes do Centro Paula Souza (a comunidade sempre nos avaliou bem). E a avaliação da comunidade é que importa. A escola vem melhorando a gestão escolar, na nossa equipe sempre que se detecta problemas via avaliação institucional nós estudamos e incorporamos isso como meta (objetivo) de melhoria no Plano Escolar para o ano seguinte e a comunidade escolar conjuntamente acaba trabalhando para sanar/melhorar (EX-D).

Na fala do Entrevistado EX-D, fica evidenciado que embora tenha sido extinto o sistema de classificação (ALFA, BETA, GAMA, DELTA) na metodologia do SAI-ETE a partir do ano de 2001, apesar de não tão explicitado ocorreu de fato um processo de institucionalização de competitividade institucional entre as unidades do Centro Paula Souza, embora. Todavia interfere na concepção do papel conferido ao próprio sistema de avaliação institucional que evidenciado nesta ótica situa-se na lógica competitiva em detrimento da concepção cooperativa e emancipatória da avaliação.

Outro aspecto importante abordado pelos entrevistados é a que o SAI-ETE, tendo por instrumento exclusivo o uso do questionário, se configura mais uma pesquisa de opinião feita por amostragem. Como esta pesquisa não é de participação obrigatória é necessário que lhe seja conferido o devido tratamento estatístico para fins de validação dos seus dados, fato que, na opinião do Entrevistado EY-C4, não acontece. O Entrevistado EY-C4 também argumenta esse fato: “quando se faz uma pesquisa deste tipo mediante o uso de questionários é fundamental que se tenha um tratamento estatístico”. Tal visão é corroborada por EX-C3:

na pesquisa do SAI-ETE, são colhidas opiniões[...]na pesquisa sobre satisfação, expectativa e na verdade você está pegando uma amostra [...] porque a pesquisa nem é obrigatória. E por ser uma amostra é preciso analisar o grau de confiança [...]na estatística é preciso ver que confiança se tem nas respostas[...].

Pela exposição deste entrevistado, o grau de confiança e de fidedignidade está sempre condicionado no âmbito de uma pesquisa de opinião ao tratamento estatístico. Sem este necessário tratamento estatístico fica inviável consolidar os resultados como válidos para todo o universo. Na percepção do Entrevistado (EX-C3), este problema também acontece na

Pesquisa de Egressos, quando o percentual de retorno dos questionários sempre foi muito pequeno, inferior a 20%, e mesmo assim são tomados como representativos de todo o conjunto.

Na fala do Entrevistado EY-C4, fica evidenciada que a Avaliação, mediante o uso de questionário perpassa, como qualquer pesquisa de opinião, por questões de ordem ética e de compromisso responsável na resposta.

Não havendo ou não se entendendo de fato a proposta e o sentido da avaliação, observam-se respostas descompromissadas e tendenciosas de forma a apreciar de maneira positiva ou a alterar, na maioria das vezes de forma a apreciar negativamente,

por exemplo se no dia da Pesquisa do SAI-ETE [...] o aluno pega e detona nas respostas de forma a prejudicar! É... hipocrisia...Isso é hipocrisia[...] O SAI fica situado sabe por quê? Porque tem aluno que quer detonar, tem aluno que quer falar bem! Posso dar outro exemplo, igual ao que aconteceu no ano passado com o pessoal de enfermagem...alguns alunos brigaram com a Coordenadora, e o que eles fizeram ? Foram lá no SAI e detonaram! Por isso, eu acho que o SAI deveria ser em dois períodos, entendeu? Deveria ser mais dissolvido durante o ano...e contemplar diferentes momentos e situações vivenciados pela Instituição. (EY-C4).

Nesse sentido, o Entrevistado (EX-C4) continua a exposição de sua fala justificando que para se fazer uma avaliação é preciso ter discernimento nas questões que demandam análise e apreciação de valores:

Então precisa ter um maior discernimento entre o que é de fato questões de minha responsabilidade enquanto aluno, ou enquanto profissional. Mas não é isso o que acontece. Por exemplo, se o aluno fica irritado, pois o professor lhe chamou a atenção com por algum motivo, mas aí vem o SAI nesse dia, e esse aluno vai lá e coloca uma avaliação ruim para esse professor. Ou de repente o aluno saiu pulando o muro da escola, o diretor dá uma advertênciaO que ele faz no SAI-ETE diz que a direção não é boa, não é democrática etc [...]. Então o questionário só vai refletir na verdade a situação da escola, sua características, o que a escola tem de bom, o que a escola tem a melhorar, se cada um agir com sinceridade. Então o questionário é válido desde que ele use de sinceridade, se agir assim é ótimo, entendeu?"

Entretanto, fica nítido que este é apenas um dos impasses inerentes ao Sistema de Avaliação Institucional das ETECs. O uso do questionário foi analisado na ótica de todos os entrevistados como instrumento característico de pesquisa de opinião, tendencioso e não objetivo, portanto, partidário e que implica um devido tratamento estatístico, além de se subordinar à visão que os próprios sujeitos pesquisados fazem acerca dos processos de gestão.

Na percepção do Entrevistado EY-C3, a falha metodológica do SAI é a de não estabelecer indicadores vinculados à definição de um sistema de qualidade. Na sua opinião o maior equívoco/falha do Sistema de Avaliação Institucional foi o de :

não estabelecer indicadores e confrontação de dados [...] Por exemplo, se num caso, ao ver as instalações/laboratórios verificamos que eles não condizem com a avaliação feita. Mas se você pode perguntar existe algum sistema de controle e acompanhamento desses processos e da qualidade (dessas instalações da biblioteca e dos laboratórios) as pessoas podem até responder que sim, quando não há

A metodologia usada no Sistema de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza aplicada às ETECs não contempla formas de triangulação de dados, comprovação e evidenciação, o que se obtém via aplicação de questionários é tomado na forma de dados absolutos. Não há nenhum tipo de comprovação ou evidenciação *in loco* muito menos de checagem e confronto de dados por categorias, embora exista paralelamente o Observatório Escolar, realizado como uma auto-avaliação de cada Unidade Escolar, cuja validação é condicionada à comprovação de evidências (evidenciação) mediante o comparecimento de supervisores (ou outros profissionais designados) a fim de fazer a verificação na própria Unidade Escolar. Neste sentido, temos o seguinte exemplo: conste na Pesquisa do SAI-ETE que todos os docentes respondem afirmativamente que elaboram e desenvolvem seu Plano de Trabalho, em observância às Diretrizes Curriculares do Ensino Técnico e cumprem o prazo regimental de sua entrega, além de participarem das reuniões pedagógicas e de planejamento escolar. Entretanto, podem ser evidenciadas no Observatório Escolar divergências ou contradições entre o discurso e a ação docente e que a observância das diretrizes e dos deveres docentes não é concebida como uma importante atividade da dinâmica pedagógico-organizacional nos cursos ou escolas. Cabe esclarecer que o questionário dos docentes é na verdade um campo de auto-avaliação (os docentes se auto-avaliam) e os discentes avaliam o corpo docente, a equipe de gestão e os servidores (técnico-administrativos) mas neste caso, não se auto-avaliam. Isso acarreta na visão dos entrevistados inúmeros equívocos, distorções e contradições contidos nos Relatórios do SAI.

Em outra perspectiva, o uso do questionário de forma fechada impede, na visão dos entrevistados, a identificação e a análise das causas das dificuldades encontradas em relação às disciplinas dos currículos do ensino técnico e médio, isto porque não há espaço para a fundamentação das respostas. O Entrevistado (EY-C3) exemplifica que no que se refere às disciplinas cursadas, o aluno pode citar até três disciplinas com maior grau de dificuldade, não tendo espaço para a fundamentação da resposta. De acordo com este Entrevistado (EY-C3) o aluno frequentemente cita as disciplina de: “matemática, estatística, física, matemática financeira etc. E não havendo espaço para justificação do porquê desta

dificuldades [...] Essa resposta será mantida nos próximos SAIs sem identificação das causas. Por isso é preciso colocar minimamente o porquê.”

Outra questão exposta pelo Entrevistado (EY-C5) refere-se à avaliação de rendimento para os cursos técnicos. Nesse sentido, a avaliação institucional precisaria focar a especificidade também de cada curso técnico e das respectivas áreas profissionais, ou seja:

penso que também é necessário que a avaliação institucional da Unidade Escolar deve conter também uma modalidade de avaliação de rendimento para cada curso técnico ou para cada área profissional [...] acho que deve ter, sim, um para cada área, como nosso vestibulinho. O vestibulinho está errado porque você pega um senhor de sessenta que vai concorrer com alunos de quatorze e quinze anos do ensino médio. É a mesma prova, mesmo que seja para áreas diferentes. Isso aí tinha que ter uma prova específica para aquela área. E o mesmo é na avaliação. Se você vai avaliar a enfermagem, vai avaliar enfermagem, não vai avaliar...a mecânica... cada curso tem as suas características e isso precisa ser considerado.

Conforme salienta o Entrevistado (EY-C2), os impasses do SAI-ETE não se referem apenas à linguagem; a questão maior é o esclarecimento quanto aos objetivos que o Sistema de Avaliação Institucional tem efetivamente para o Centro Paula Souza, e não somente os objetivos do SAI no interior das escolas. Na visão de EY-C2:

a linguagem é até clara. Mas o estabelecimento de objetivos do SAI para o Centro Paula Souza é que não está claro, os objetivos não são todos explícitos. Por isso acho que há o medo de responder o SAI, pois não se consegue identificar de fato todos os objetivos. Então por medo de prejudicar a escola as pessoas ficam receosas para falar a realidade, acabam não falando. Pelo medo da escola perder algo, não deixa acontecer a transparência da realidade. (EY-C2)

Os entrevistados foram questionados quanto ao grau de transparência e fidedignidade, ou melhor, em que medida a Avaliação Institucional reflete as especificidades e situação da escola? Os resultados da avaliação institucional são claros ou equivocados?

Na percepção do entrevistado EX-C2 é preciso uma sistemática de avaliação que contemple períodos semestrais, ou seja, é preciso rever a questão da avaliação anual. Conforme EX-C2:

O SAI ou qualquer avaliação deve ser feita pelo menos duas vezes por ano (semestrais). A avaliação na forma de questionários acaba ficando mais prática, mais fácil. Na verdade essa é a forma de avaliação que temos, mas tem que tem abertura para se colocar mais coisas.[...] A princípio o SAI pede que a Unidade tome os procedimentos para corrigir. Agora acredito que dependendo da situação o Centro deve ajudar.

Os sujeitos escolares consideram que o SAI, tal como está organizado, constitui-se meramente numa pesquisa de opinião tomada em seu sentido absoluto e inadequadamente denominado de Sistema de Avaliação Institucional. Também alertaram para os impasses quanto à relativização dos graus de transparência e fidedignidade, visto que em essência toda pesquisa de opinião deveria ser analisada considerando-se o contexto em que se operacionaliza e os condicionantes. O Entrevistado EY-C1 exemplifica que o questionário pode se subordinar a formar tendenciosas: “Eu acho que para você fazer uma análise da avaliação institucional, você tem que ter primeiramente dados que são inequívocos, dados que não tendenciosos... a partir disso começa a fazer a projeção. [...] tem-se que buscar um instrumento cada vez mais apartidário. Não tendencioso.”

Na percepção do Entrevistado 2, o grau de transparência está relacionado ao grau de confiabilidade que a Instituição Escolar tem sobre o próprio Sistema de Avaliação Institucional. Em outras palavras, quanto mais transparentes e fidedignas as respostas dadas via questionário, quanto mais forem explicitados os fins e objetivos da Administração Central quanto à avaliação institucional das Escolas Técnicas, maiores chances haverá de se revelar o sentido/a dimensão política não manifesta quanto ao uso dos resultados da avaliação institucional obtido pelas Escolas Técnicas Estaduais, especialmente, as direcionadas à área de agropecuária. Assim explicita o Entrevistado EX-D:

Acho que a transparência se vincula ao grau de confiabilidade que se tem no uso dessas informações no âmbito dos órgãos centrais (a definição do como de fato vão ser usadas essas informações). Essa apreciação do grau de interpretação e fidedignidade das respostas se vincula à idéia da competição, e a transparência se vincula ao uso das informações, porque há o medo da crítica, não é nem de punição (porque no final ninguém é punido), mas é a idéia da crítica. Sabe, é assim: ah depois eles vão chamar atenção da gente! Sob o medo da palavra crítica tenta-se mascarar muitas coisas. Mas o medo da crítica fica permanente. E as pessoas não entendem que até uma crítica pode ser construtiva, e que o Centro pode fazer a crítica construtiva. O Próprio SAI é uma crítica construtiva. E depois de compilados os dados o Relatório é enviado para a escolas para ser objeto e análise e estudo. O SAI é objeto de estudo de análise. É preciso interpretar o SAI, que é um objeto de estudo.

Ao serem indagados quanto aos impactos e impasses do sistema de avaliação institucional para a gestão escolar, os entrevistados revelaram que os impactos estão circunscritos no âmbito da superficialidade e da inoperância ou indiferença no âmbito da gestão democrática, visto que perpassam pela questão da autonomia financeira e administrativo-pedagógica. Todavia, no âmbito da avaliação institucional registrar uma pontuação baixa configura-se como algo extremamente negativo tanto no âmbito interno,

como no âmbito do marketing institucional, considerando ainda que os usos são velados e os impactos nem sempre claramente perceptíveis sob a ótica dos sujeitos entrevistados. Embora eles considerem que a avaliação institucional deva servir como instrumento balizador de gestão pública e inerente a todo e qualquer forma de planejamento, os impactos ficam diluídos ou negativados na medida em que não se tem estratégias de evidenciação e de retorno institucional para sanar precariedades identificadas, das quais muitas decorrentes e inerentes às ações estatais. Conforme o Entrevistado EY-C1, os impasses mais evidentes situam-se no âmbito:

da tendência a distorções e na elaboração de uma idéia equivocada da realidade. A equivocação pode ser para mais ou para menos [...] É preciso construir critérios mais objetivos, vamos dizer critérios não tão essencialmente subjetivos [...] critérios vinculados a padrões de qualidade [...]. Na verdade não há uma avaliação da política educacional ora implementada pela administração central.

No âmbito da gestão da educação profissional tecnológica, o Entrevistado EX-C3 ressalta as implicações decorrentes das contradições inerentes ao processo de gestão. Para os pesquisados a maior falha do SAI é não estabelecer indicadores, bem como não se definir e fundamentar uma teoria de gestão no âmbito da própria autarquia. Também ficou evidenciado que o SAI não pode ser denominado Sistema de Avaliação Institucional, visto que de fato não o é exatamente. Considera-se apenas um instrumento de avaliação e na condição de pesquisa de opinião, subordina-se aos condicionantes que lhe são inerentes.

Nesse sentido, fica ainda evidenciada a inexistência de uma política institucional no âmbito do próprio Estado de São Paulo, mediante esta autarquia, que fundamente e norteie o processo de gestão da educação profissional técnica de nível médio, especificamente o estabelecimento de uma política de gestão das Escolas Técnicas Estaduais.

7.6 Os impactos e impasses da Avaliação Institucional sobre a Gestão das Escolas Técnicas Estaduais e do Ensino Técnico

Ao se indagar sobre impactos e impasses evidenciados no Sistema de Avaliação Institucional aplicado às Escolas Técnicas Estaduais, os entrevistados sugeriram que os impactos são velados, ou seja, não são explícitos demandam reflexão. Grosso modo, diz-se que a avaliação institucional tem impacto político embora isso não seja declarado no discurso oficial do CPS. Assim, os sujeitos escolares afirmam que ocorre um processo de

ideologização desses impactos, visto que a forma de elaboração e de implementação do Sistema de Avaliação Institucional está equivocada, é tendenciosa e adquire atualmente um caráter meritocrático imediatista.

Na perspectiva dos entrevistados os impactos são evidenciados na medida em que se observa o caráter também punitivo e controlador ante os resultados da avaliação. Conforme fala o Entrevistado EY-C1: “ há impacto porque tem punição? A punição no caso é... talvez... a vinculação com bônus mérito etc...” . Já o Entrevistado (EY-C2) afirma que :

para gestão escolar, acho que seria assim, parâmetros de correção e para a escola, sei lá... acho que de motivação, porque aí todo mundo fica mais envolvido, escola como um todo, vai firmando melhor a equipe. E os impactos em termos de instituição geral, maior, acho que sempre é norteador de rumos a tomar, correção de metas, satisfação do cliente.

Quanto aos usos dos resultados de avaliação institucional ficou evidenciado que embora eles não estejam nítidos no âmbito da administração central , considera-se porém que sob a ótica dos entrevistados, existe de fato uma dimensão política da avaliação ainda que não identificados quais os critérios adotados na ação estatal.

Todavia ficou evidenciada por unanimidade a vinculação da pontuação da avaliação institucional das ETECs como critério para mensuração e concessão do bônus mérito individual (décimo quarto salário) que comporta a somatória da pontuação obtida por tempo de serviço, na avaliação de desempenho funcional individual e pontuação obtida pela Escola. Conforme explicita o Entrevistado (EX-C5):

deve-se desvincular a concessão do Bônus Mérito da média da escola alcançada pelo SAI, porque por exemplo, uma escola que tem uma péssima infraestrutura (alojamento ruim) e que tenha bons professores, fica com a média baixa, e acaba sendo penalizada e às vezes com excelentes docentes e sua equipe. É preciso desvincular avaliação de desempenho para concessão do Bônus da Avaliação Institucional, pois no caso a infra-estrutura seja colocada como sendo uma responsabilidade da escola e não do Estado e daí as escolas nas quais a infraestrutura esteja ruim acabam penalizando na avaliação institucional a equipe que pode ser muito boa. A infra-estrutura é ruim e a equipe pode ser boa. Daí a escola que não tem condições de reformar sua infra-estrutura devido aos recursos financeiros acaba penalizando a sua equipe, até quando eu não sei. O aspecto pedagógico fica um item no geral e quase não aparece. Por outro lado, se a escola que tem uma infra-estrutura boa acaba sendo privilegiada, mesmo que a equipe não seja eficiente.

Na percepção do Entrevistado (EX-C5), que desempenha a função de Coordenador de Área na Escola Técnica da Área de Agropecuária, vincular a pontuação obtida no SAI para a concessão do bônus mérito é algo punitivo e segue uma falsa perspectiva

meritocrática. Desconsidera a especificidade da atuação individualizada dos sujeitos escolares a acaba por penalizá-los, especialmente aos diretores, que atuam na gestão de escolas agrícolas que apresentam baixa pontuação no SAI. Também desconsidera os condicionantes e a especificidade do trabalho do gestor local, que busca alavancar as pontuações, mas que por inúmeros fatores, está também circunscrito às condições do contexto externo e estruturais de cada Unidade de Ensino. Isto remete, no caso das Escolas Técnicas Agrícolas, à necessidade de se verificar primeiramente os efeitos da política de reforma do ensino técnico. Algumas Escolas Técnicas da Área de Agropecuária o que não é o caso da ETE X, sofreram uma forte crise de identidade institucional e um processo de total reestruturação das áreas de atuação e não mais atuam na área de agropecuária além de outras cujas condições infra-estruturais (como residência estudantil etc) são precárias.

Na percepção do EX-C5, por essa razão a ação do diretor e da sua equipe no processo de revitalização institucional destas escolas a demandar intensa dedicação não é valorizada, mas pelo contrário condiciona-se à avaliação atrelada aos indicadores de infraestrutura. A esse respeito observa-se que a ETE X, apesar de ter passado por esse processo de reestruturação, ainda se encontra em uma melhor situação.

Outro contraponto está na argumentação do Entrevistado EX-C5 ao salientar a necessidade de desvinculação da pontuação do SAI aos critérios de concessão do bônus mérito. Para ele a vinculação não é meritocrática, pois na ótica do mérito deve-se valorizar individualmente as ações empreendidas. Assim, a concessão do bônus mérito deve ser individualizada e independente da pontuação obtida pela Escola no seu conjunto. Ou seja, este entrevistado sinaliza uma visão de contraposição, no sentido de que a avaliação poderia ser meritocrática, desde que identificasse individualmente os esforços empreendidos.

Eu não acho correto a vinculação da pontuação do SAI à pontuação e concessão do bônus mérito. Acontece que o bônus mérito deveria ser bônus mérito pessoal e não institucional, ou melhor, não deveria estar vinculado à avaliação institucional.[...]. Assim o Diretor, ou Professor ou Funcionário neste caso acaba sendo penalizado. E não importa, neste caso, todo o árduo trabalho de reestruturação e reorganização desenvolvido, pois isto não é concebido como um valor, mas fica condicionado aos índices de desempenho inferior local. Então, está aí justamente uma vinculação política e falsamente meritocrática ainda por cima. (EX-C1).

Em outra perspectiva, estaria ainda o reconhecimento do mérito institucional referente ao trabalho coletivo da instituição. Ainda assim, prevalece a idéia de que não se identifica o mérito do trabalho, seja na esfera individual ou coletiva. A idéia da meritocracia não é de imediato desconsiderada pelos entrevistados, mas remete ao fato de que a avaliação

institucional, tal como está implementada, não consegue identificar méritos, nem apreender a evolução positiva do trabalho na dinâmica pedagógico-organizacional das escolas técnicas.

Na fala do Entrevistado EY-C4, observa-se que um dos impasses do Sistema de Avaliação Institucional criado pelo Centro Paula Souza são referentes às metas, pois não está claro a que fins serve:

Não está clara a meta do Centro Paula Souza em relação à avaliação institucional. Não é de conhecimento da maioria o que é isso. Não está bem divulgado nem a sigla do SAI-ETE, o pessoal novo não sabe o quer dizer. Aí chega e fala vai ter SAI amanhã vem o coordenador, o diretor e explicam que é uma avaliação institucional feita através de um questionário para ser respondido. Assim, acho que o SAI é um instrumento, ele não tem uma característica de sistema porque não tem um retorno. Tem que ter um sistema de funcionamento para você se reavaliar e ter um tempo para corrigir o que está diante da meta, senão não adiante nada. E só que esse retorno não é bem trabalhado nas escolas, então isso fica meio capenga, todo mundo não chama de sistema e sim de instrumento, por causa do retorno. O Centro Paula Souza manda a tabulação da avaliação, mas depois que chega nas escolas ele não é diluído para os professores e alunos, esse resultado já é meio tabulado e não é fácil de interpretar. A linguagem não é boa, fica meio difícil de transmitir isso para professores e alunos, funcionários então fica guardada a tabulação final, por isso, às vezes acho que não é sistema é um instrumento...

O Entrevistado (EY-C1) traz para o debate uma questão focal quanto ao desenvolvimento da Avaliação Institucional que se refere à Avaliação do próprio Centro Paula Souza, bem como da forma de condução da categoria participação e da metodologia usada no SAI-ETE:

Eu diria assim... que na avaliação institucional...o maior problema que eu vejo é que muitas vezes quando você descobre o problema já não tem as ferramentas para atacar. Quando eu fui diretor da Escola Técnica a maior crítica que a gente ouvia dos alunos era equipamentos ultrapassados e não sei o que. Aí eu tinha que falar: não, você tem que buscar parceria aqui. Fazer parceria para por um torno dentro de uma escola... Mesmo na construção do sistema de avaliação institucional, quando o sistema começou a ser construído, na educação profissional, nunca houve a discussão junto aos profissionais e educadores quanto à definição clara entre papéis, competências e responsabilidades da administração central, representada pelo Estado. Essa discussão não há, porque antes de se definir o sistema de avaliação tinha que definir critérios e nos critérios você tem que identificar quais são os papéis, competências e responsabilidades. Olha, vou exemplificar: eu fiz parte de um grupo de trabalho bem no comecinho mesmo, o Prof responsável na ETE estava muito entusiasmado e essa foi a nossa grande dificuldade. Eu entendo que a instituição também não pode ser, quando eu digo instituição é a instituição central, ela não pode ser responsabilizada por todas as mazelas das escolas, tem muita coisa que... Mas, não houve essa discussão preliminar para determinar: olha, até aqui a responsabilidade, a competência é da escola, para resolver, e aqui é da administração central. Nós não tivemos esse momento, a gente recebeu no observatório ainda, nem era SAI na época... mas assim... se houve, a minha escola não participou, nós não fomos convidados. Quando eu comecei a participar, a coisa já estava pronta. Até dois anos atrás eu te digo com absoluta segurança que não houve essa preocupação. Nesses dois anos que eu estou fora, quando retornei às aulas e deixei a função de diretor, pode ser que houve essa preocupação. Mas o que eu sempre senti no SAI e eu cobreí isso várias vezes, era que não tinha um *feedback* de lá no sentido de que as nossas preocupações aqui, o que a gente percebia que na avaliação aparecia distorcido, nós nunca conseguimos ser ouvidos. Inclusive quanto

à concepção sobre avaliação, porque pode ser que a escola e as instituições tenham uma concepção que não seja a mesma da administração central. E aí pode dar choque, até em relação a isso, porque aqui... essa... discutir a concepção que vai ser colocada lá sobre algumas questões básicas, por exemplo: discutir junto às escolas o que se entende por avaliação institucional ou qual a concepção que vai ter, o que se entende por processo, o que se entende por produto... Isso nós nunca tivemos.

Na percepção do Entrevistado (EY-C1), um dos aspectos importantes é a questão do agente avaliador. Neste caso remete-se às questões e às críticas ao Estado Avaliador. No contraponto da crítica em relação às ações estatais, observa-se, por um lado, o Estado de forma legítima, objetiva, avaliar as instituições públicas por ele criadas e mantidas, por outro lado, não assume as conseqüências desta avaliação, enquanto que avalia as instituições, de forma distanciada e isenta, sem o reconhecimento das suas próprias competências e responsabilidades concernente não só à manutenção das instituições públicas estatais, como também, à análise dos impactos (e conseqüências) do processo de elaboração das políticas educacionais ora implementadas nos diferentes governos.

Assim, um dos maiores problemas do Sistema da Avaliação Institucional, ainda na percepção do Entrevistado (EY-C1), refere-se à transposição dos resultados da Pesquisa SAI-ETE obtidas pelas ETES de forma linear como critério de avaliação da própria administração central, e do próprio Centro, enquanto autarquia. Nisto, o relacionamento do CEETEPS com as Escolas Técnicas Estaduais, e as respectivas formas de comunicação não são avaliadas. Enfim, a política institucional implementada pela autarquia nunca foi objeto de avaliação. Ainda na visão do EY-C1:

O maior problema que eu senti, eu fiz uma matéria na Unicamp, com o professor “J” porque quem veio dar o curso para nós foram quatro educadores da “Sorbone” e uma coisa que eles falaram e eu martelei na cabeça da Profª Responsável pelo SAI no Centro durante seis anos e não consegui convencê-la: é de que o discurso de que quando se avalia a escola se está avaliando a administração central é meio utópico... Aí os quatro professores franceses provaram para a gente que é o contrário. Isso mascara avaliação da administração central transferindo para as escolas... Aí eu tentei, mas ela dizia: “não, vê lá!”... Assim essa avaliação mascara através da avaliação das escolas e sem considerar a especificidade de cada escola porque aí... Nivelado todo mundo, como se fosse todo mundo a mesma situação e isso não é verdade. E esses professores aí... Não, não pode ser, de forma alguma. Tipo assim: tem que avaliar a média, a questão matemática... também não concordo com essa idéia de que a média do resultado vai espelhar a pontuação do Centro.[...] o que estaria em jogo nesse momento depois de uma década da LDB? É avaliar a política educacional implementada nesses últimos dez anos no Centro pela administração central.[...] Mas por que isso não foi feito? Porque eles sempre se recusaram a se auto-avaliar, eles sempre disseram que o que fosse avaliado nas escolas era espelho do trabalho da administração central, o que não é. O Centro sempre se recusou terminantemente a fazer isso. Então... até porque uma das questões colocadas aqui é que na avaliação tem que estar implícita a relação escola e administração. Isso nunca entrou em discussão porque na verdade nunca houve uma avaliação da própria ação da administração... Olha, o que eu acho mais falho é que quando a gente ia pra lá,

era um jogo de gato e rato. Senti muito isso. Qualquer comentário que você fizesse que transferisse responsabilidade aí... ou pelo menos que quisesse discutir: mas quem é responsável por eu não ter programas instalados no laboratório de informática? “Ah, porque a escola tem que negociar, buscar parcerias”[...] O meu projeto de doutorado na Unicamp era na área da educação profissional. Sabe por que eu parei? Eu parei por causa disso, eu estava no seguinte dilema: Entrou numa questão sufocantemente ética de fazer parte sem poder mudar o sistema.

7.7 As perspectivas da Avaliação Institucional para a Educação Profissional

As perspectivas estão secundarizadas ou quase nulificadas na ótica dos entrevistados, que pontuam como imprescindível a existência de um retorno junto à Administração Central, mais que isso, almejam que seja evidenciada a concepção que se tem e que se quer implementar de gestão escolar, do papel e do valor da avaliação institucional como instrumento de emancipação e de gestão pública. Na ótica do Entrevistado (EX-C1):

A avaliação Institucional na educação profissional seria ou é importante desde que a gestão, a equipe e Direção pudessem fazer alguma coisa, pudessem de fato decidir e mudar! Mas infelizmente, da forma como está eu acho que não é a avaliação institucional que vai de fato melhorar a educação. Na minha opinião a avaliação da própria política educacional e do processo de reforma da educação profissional principalmente para as escolas técnicas estaduais da área agrícola foi *simplesmente péssima, péssima mesma, em todos os sentidos!!!* Toda a reforma foi imposta de cima para baixo, tudo foi imposto. E agora essa Avaliação Institucional não registra o contexto da reforma nem os impactos para as Escolas Técnicas Agrícolas.. ela acaba registrando só as conseqüências dessa reforma. Agora o Centro Paula Souza, de maneira muito tímida busca revitalizar a área agrícola.

Para os sujeitos escolares da ETE X, a reforma da educação profissional da forma como foi implementada nas Escolas Técnicas da Área de Agropecuária tornou-se prejudicial acarretando ainda hoje prejuízos para avaliação institucional dessas escolas, que acabam sendo duplamente penalizadas, quando comparadas com as escolas técnicas das áreas industriais e de serviços (comerciais).

Na percepção do Entrevistado EX-D, os impactos referem-se à gestão do ensino e as perspectivas da avaliação institucional vinculam-se inclusive ao exercício da cidadania, e portanto, remetem também à necessária conscientização em termos de definição e consolidação dos princípios imprescindíveis ao desenvolvimento de práticas educativas em uma perspectiva emancipatória, como também demandam reflexão quanto aos valores que subjazem à cultura organizacional. Ainda na visão desse entrevistado, a avaliação institucional está diretamente vinculada à formação de profissionais, na ótica do modelo de competências, como dos valores referentes à cidadania:

Quanto às perspectivas da Avaliação Institucional para a educação profissional, acho que deveria ser a formação de profissionais com competência tecnológica. Competência tecnológica e também cidadania. Além da parte técnica, o aluno também recebe a orientação para o exercício da cidadania. O próprio exercício de responder o SAI é um ato de cidadania, tanto por parte de docentes como dos funcionários e dos alunos [...] Nós temos a oportunidade de avaliar, se a pessoa quiser exercer a sua cidadania ela responde, e se não quiser, depois também não pode criticar ou reclamar do que o outro falou sobre a escola. Bom, aí vai ser preciso aceitar como um voto! Avaliação Institucional está relacionada à formação de profissionais, porque ela vai checar a própria missão que a escola tem e a filosofia de trabalho da escola. [...] Se entendêssemos o espírito do SAI. Para se, entender o espírito do Avaliação (se fosse assim aí deveria merecer nota dez). É a maneira de se ter um feedback da sua atuação. E mesmo do lado do governo ele quer saber se está investindo dinheiro público em algo que esteja dando retorno, e trazer benefícios. (EX-D).

Quanto aos impasses do Sistema de Avaliação Institucional, da forma como ele está sendo implementado no Centro Paula Souza, na percepção do entrevistado fica por si inviabilizado, uma vez que não há nenhuma discussão e reflexão acerca da teoria de gestão que lhe suporte, bem como que dê fundamentação às próprias ações institucionais. Conforme esclarece o Entrevistado (EY-C1) não é possível construir um sistema de avaliação institucional

sem discutir previamente uma teoria de gestão escolar [...] sem discutir uma concepção de escola [...] O SAI (sistema de avaliação institucional) fica inviabilizado já de início se não for conjuntamente discutido em que teoria de gestão, de avaliação e de qualidade ele se fundamenta, em quais bases científicas se situa [...] que concepção temos de gestão democrática e qualidade[...]? Qual é a concepção do Centro? [...]

Quando indagados acerca de perspectivas e ou sugestões para melhoria do SAI, o Entrevistado EX-D, na condição de Diretor da ETEC, explicitou que para a elaboração e implementação efetiva de um sistema de avaliação institucional no contexto do planejamento educacional é fundamental que se tenha um retorno e ou acompanhamento da avaliação institucional. Assim menciona: “[...] O certo é fazer um ação e acompanhar para saber se a ação realizada produziu de fato uma melhora no serviço [...] Porque outro ponto importantíssimo é o acompanhamento.”

Outro destaque conferido por todos os entrevistados refere-se à concepção de sistema como todo articulado. Enfatizam que esta pesquisa isolada conforme é implementada não pode ser considerada a rigor um Sistema de Avaliação Institucional, mesmo porque não há nenhuma forma de triangulação de dados, de evidenciação dos resultados, bem como não há outros instrumentos para confrontação de dados. Conforme EY-C1: “O SAI como está organizado hoje, não é Sistema. Ele é apenas um Instrumento/Elemento de Avaliação.”

Outro fato importante que traz interferências explícitas quanto à definição dos critérios da avaliação institucional é a reflexão e a análise do papel social das Escolas Técnicas Estaduais; da própria concepção que se veicula da educação profissional e das teorias de gestão ora adotadas no âmbito da gestão pública.

A educação profissional, especialmente nos níveis técnico e tecnológico, demanda fomento às atividades de pesquisa e de extensão. Isto quando concebemos a técnica como o “saber fazer científico” e a “tecnologia como produto da técnica”; ou seja, tanto a técnica como tecnologia resultam e são também inerentes e interferentes ao desenvolvimento do conhecimento científico, que por sua vez, pressupõe a prática da pesquisa. Contudo, toda pesquisa demanda investimento e é nessa ótica que os textos legais se isentam, se afastam estrategicamente pelas vias da não regulamentação da necessidade da pesquisa no campo da educação profissional. Nesse sentido, entendemos que é necessário reconhecer a educação profissional como objeto de política pública, em reconhecimento às demandas das mudanças dos contextos do desenvolvimento técnico-científico, econômico-produtivo e social, como também reconhecer a importância da pesquisa para o desenvolvimento da tecnologia e das atividades de extensão na ótica, inclusive da aplicabilidade dessas novas tecnologias no mundo do trabalho, considerando também que o desenvolvimento de tecnologias perpassa a educação profissional técnica de nível médio e não somente a educação tecnológica de graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se primeiramente que a avaliação institucional é uma temática desafiante, como também multifacetada e essencialmente dialética. São recentes as experiências de avaliação institucional no Brasil desenvolvidas inicialmente no âmbito da educação superior, a partir da década de 1980, razão por que se configura como ineditismo o desenvolvimento de um processo de avaliação institucional direcionado para Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, no Estado de São Paulo.

Há que se destacar o caráter de vanguarda desta iniciativa, implementada em decorrência da publicação da LDB 9.394/96, que demanda um novo aprendizado comportando construções e reconstruções, entre proposições e críticas na perspectiva de superação dos impasses, de maior reflexão e diálogo junto às Escolas Técnicas Estaduais.

Cabe lembrar que não havia, até então, nenhum modelo de avaliação institucional direcionado para a educação profissional técnica de nível médio (e para Escolas Técnicas), pois o foco priorizado pela legislação federal (leis, resoluções e decretos) era o de avaliação de cursos e instituições de ensino superior.

Ao considerar as proposições expostas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho Administrativo Estatal, verifica-se que são concebidos como serviços não exclusivos do Estado o ensino superior e as IES, como também o ensino técnico e as respectivas Escolas Técnicas. Ainda que esse projeto, direcionado prioritariamente às IES públicas federais e às Escolas Agrotécnicas do Sistema Federal de Ensino, não tenha sido totalmente implementado, teve forte repercussão nas proposições de reformas dos sistemas de ensino estaduais, especialmente no Estado de São Paulo. Impõem-se, face à publicação da LDB 9.394/96, demandas emergentes quanto à prestação de contas no campo sociopolítico da atuação das Escolas Técnicas.

Nesse sentido, a avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais (e da educação profissional técnica de nível médio) apresenta-se como um duplo desafio, pois se situa no ponto de intersecção e confluência entre as áreas de educação e trabalho. Acrescenta-se a isso a complexidade de se discutirem as políticas de fomento ao desenvolvimento técnico-científico que demanda as atividades de pesquisa, o que também revela que a implantação do Sistema de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza para a educação profissional é uma iniciativa pioneira, mesmo que considerando toda ordem de críticas e demandas de reestruturação. É fato que avaliar as Escolas Técnicas Estaduais requer análise

das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, do papel sociopolítico das instituições escolares que a oferecem, como também demanda reflexão e análise da função da avaliação institucional e repensar, inclusive, a concepção de educação profissional.

Na percepção dos sujeitos escolares (membros da equipe de gestão escolar: Diretores e Professores Coordenadores Áreas Profissionais), faz-se necessária e desejável a reestruturação do Sistema de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, tendo sido pontuados importantes aspectos que sinalizam a inadequação e a superficialidade dessa prática avaliativa.

Esclarece-se que as Escolas Técnicas Estaduais vinculadas ao Centro Paula Souza, na condição de autarquia estadual de regime especial, criadas e mantidas pelo poder público estadual e pertencentes ao sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo, observam as orientações do CEE (Conselho Estadual de Educação). Subordinam-se jurisdicionalmente às determinações da legislação federal (LDB 9394/96) e demais atos normativos, tais como pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, no que concerne às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aos decretos federais concernentes à matéria; assim como subordinam-se à legislação estadual de ensino no que couber e às normas institucionais da autarquia.

Apresentamos brevemente algumas proposições/considerações resultantes desta pesquisa corroboradas pela visão dos sujeitos escolares entrevistados e pelas análises de autores/pesquisadores referenciados neste estudo. Destaca-se que os sujeitos escolares identificam como questão central a necessidade da meta avaliação, ou seja, da avaliação da política de reforma da educação profissional implementada a partir da LDB 9.394/96, bem como da avaliação da gestão institucional (da autarquia CPS). Tal questão é mais fortemente debatida pelos sujeitos escolares das Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária, que consideram imprescindível a avaliação da política educacional implementada nas Escolas Agrícolas no decênio de 1996 a 2006. Assim, a Avaliação Institucional penaliza duplamente essas unidades de ensino que vivenciam os impactos negativos decorrentes da imposição política da reforma. Para eles, a reforma da educação profissional foi equivocada e prejudicial à identidade pedagógico-institucional das Escolas Técnicas Agrícolas e à gestão do ensino técnico agropecuário.

Verifica-se, na história do ensino técnico agropecuário paulista, constantes mudanças entre os diferentes órgãos gestores responsáveis pelo seu oferecimento e pela criação e manutenção das Escolas Técnicas Agrícolas. Essas mudanças afetaram a construção de sua identidade, pois se indagava (e ainda se indaga) a cargo de qual Secretaria Estadual tal

ensino efetivamente deveria estar vinculado. Essas transições revelam a descontinuidade na política de formação profissional e dificuldade para a constituição de um projeto político-pedagógico para essa área profissional. Isso se constitui num dos componentes que fragilizaram o ensino técnico Agropecuário no Estado de São Paulo, que sofreu um processo de descaracterização e desidentidade. Isso é o que foi constatado em nossa pesquisa de mestrado (1999–2002), que abordou a reforma da educação profissional, identificando a percepção dos sujeitos escolares sobre os impasses e impactos dessa política na estrutura e no funcionamento das Escolas Técnicas Agrícolas e sobre a sistemática de oferecimento desse ensino no Estado de São Paulo. Tais impactos merecem aqui ser lembrados, pois evidenciam também correlações e equívocos no atual sistema de avaliação institucional das escolas técnicas (SAI–ETE).

Assim, procedemos à apresentação das considerações mais relevantes, na visão dos entrevistados, quanto às ingerências da reforma da legislação federal de ensino técnico, conjugada com a legislação estadual e às diretrizes do Centro Paula Souza sobre o Ensino Técnico Agropecuário, no Estado de São Paulo e seus efeitos na avaliação institucional dessas unidades escolares.

Constatamos, no período de 1999 a 2002 e ainda no presente momento, o cerceamento do princípio da autonomia escolar no macrocontexto da relação entre escola e seu órgão gestor. Enquanto no interior da escola se busca o exercício da autonomia e da gestão democrática, segundo a percepção dos sujeitos escolares; no plano da relação desta com o Centro Paula Souza isso não ocorre. A escola vivia (e ainda vive) uma situação paradoxal: preza a autonomia ou, ao menos, tenta resguardá-la em seu interior, porém a tem cerceado no universo maior. Esse aspecto ficou evidente na escolha das habilitações profissionais após a publicação da LDB 9.394/96 e do decreto federal 2.208/97 (ora revogado).

Assim, na percepção dos entrevistados, constatou-se o atropelamento dos princípios da autonomia e de participação dos sujeitos sociais no processo de elaboração e implementação da política educacional. A Unidade Escolar estaria sendo cada vez mais *controlada* quanto ao exercício de sua autonomia num cenário político pseudo-democrático. A autonomia se associa à identidade, pois esta só se constrói no exercício daquela. Se não há espaço para a autonomia, a identidade não se constrói. A construção da *identidade* pressupõe o exercício, ainda que em níveis mínimos, da autonomia, sem a qual não se constrói uma *identidade legítima*.

Quanto aos princípios da flexibilização e atualização permanente de cursos e

currículos, evidenciou-se uma situação paradoxal, pois a mudança constante e a descontinuidade no oferecimento de curso em áreas definidas trouxeram à tona a questão da identidade da escola, ou seja, da definição clara quanto à sua vocação institucional. Essa indefinição quanto à *identidade* – ou vocação institucional, na percepção de seus sujeitos escolares – dificultou, por sua vez, o desenvolvimento efetivo de seu projeto político-pedagógico (proposta pedagógica). Entretanto, a atual metodologia de avaliação institucional não comporta a análise das mudanças e dos impactos ocorridos na estrutura organizacional da Unidade Escolar nesse processo de transição de habilitações profissionais.

Nesse cenário, após um decênio pode-se dizer que a reforma federal da educação profissional no Estado de São Paulo, complementada pela legislação estadual e institucional, adquiriu novos contornos, revelando-se um processo multifacetado e politicamente complexo. Seguindo as diretrizes traçadas pelo Centro Paula, ocorreram profundas alterações na estrutura e no funcionamento do ensino técnico agropecuário no Estado de São Paulo. Cabe ainda destacar a divergência entre o que foi proclamado pela política de reforma como modelo ideal de formação profissional e as conotações que ela assumiu no Estado de São Paulo.

Retomamos, nesta pesquisa, as críticas proferidas pelos sujeitos escolares que almejavam, no período subsequente à implementação da LDB 9.394/96, a uma formação “omnilateral”, enquanto o Centro Paula Souza propunha o oferecimento de habilitações profissionais ultra-especializadas e seguia a tendência prescrita pelo decreto 2.208/97 de dissociação entre ensino técnico e ensino médio.

Assim, o primeiro aspecto que fragilizou as Escolas Técnicas “Agrícolas” na ótica dos sujeitos escolares foi a extinção da Habilitação de Técnico em Agropecuária e sua substituição por outras habilitações dessa área, seguindo uma tendência especialista e setorial do currículo, em prejuízo da concepção da cadeia produtiva desse setor e da concepção interdisciplinar do conhecimento.

Um segundo aspecto se referia ao estágio supervisionado (prática profissional) tendo em vista sua progressiva redução. As organizações curriculares da Habilitação de Técnico em Agropecuária apresentavam carga horária de estágio (Prática em Projetos) em torno de 700 horas. Sendo essa Habilitação Profissional substituída por outras habilitações, numa perspectiva mais especializada de currículo, tem-se a redução para 400 horas. Até o ano de 2002, as Habilitações Profissionais da área de Agropecuária (Agricultura, Pecuária) contavam com a carga horária de 120 horas para o estágio supervisionado. Na ótica dos entrevistados, evidenciou-se de forma incontestável o prejuízo para a formação nessa área.

O terceiro aspecto se referia à situação do projeto de Cooperativa-Escola. Esse Projeto não existe em todas as escolas técnicas estaduais (da área de agropecuária), pois depende de autorização prévia do Centro Paula Souza. Na época (1999–2002) não houve a implantação de novos projetos de cooperativas-escolas, em decorrência da extinção da Habilitação Profissional de Técnico em Agropecuária e de sua substituição por outras Habilitações Profissionais oferecidas no período noturno, o que inviabilizou seu desenvolvimento. O projeto original de Cooperativa-Escola, tal como elaborado por Shigeo Mizoguchi na década de 1960, com o desenvolvimento dos Projetos Agrícolas Orientados, apresenta significativas diferenças conceituais e operacionais.

A Cooperativa-Escola ressurgiu no contexto da reforma, com ênfase no aspecto econômico em detrimento do pedagógico. Competindo à Cooperativa-Escola, entre outras responsabilidades, viabilizar a sustentabilidade econômica da escola-fazenda e gerenciar a sistemática de alimentação e residência estudantil. Entretanto, para as unidades escolares que não a possuem, os custos referentes a alojamento, refeição e demais gastos com manutenção da fazenda ficam a cargo da própria escola, mediante atuação da Associação de Pais e Mestres (APM). Nessa circunstância, a Cooperativa-Escola perdeu seu caráter pedagógico-metodológico de formação profissional.

Em virtude das alterações no oferecimento das Habilitações Profissionais da área de Agropecuária, da redução do estágio supervisionado – prática profissional – e da inexistência da Cooperativa-Escola, o desenvolvimento dos Projetos Agrícolas ficou prejudicado, e progressivamente eles foram inviabilizados.

Como corolário dessas mudanças no ensino técnico agropecuário paulista, teve-se a dissolução dos componentes básicos, ou seja, dos pilares de sustentação do modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda em sua versão original.

Em síntese, evidenciou-se naquele momento, confirmando-se ainda hoje, uma situação paradoxal, sinalizando que a reforma, tal como foi engendrada pelo Centro Paula Souza, aproximou-se muito do oferecimento de uma *formação tecnicista* e se distanciou demais do oferecimento de uma educação tecnológica. Nessas circunstâncias, constatamos que as críticas proferidas pelos sujeitos escolares no período de 1999 a 2002 foram reafirmadas neste estudo concernente à avaliação institucional das escolas técnicas do Centro Paula Souza.

O cenário atual do ensino técnico agropecuário no Estado de São Paulo revela os impactos da política de reforma da educação profissional elaborada e implementada de forma equivocada e impositiva e que conduziu a um anacronismo, reportando-se diretamente

às concepções de formação profissional instrumentalista e reducionista e identificando-se, paradoxalmente, com o modelo taylorista que se almejava superar.

Entretanto, já naquele momento (2002), os entrevistados asseveraram que a implementação da política pedagógico-curricular situava-se numa perspectiva de ultra-especialização e fragmentação do currículo, contrariando até a especificidade do campo de produção da agropecuária, holístico por excelência. Embora houvesse o consenso de que seria necessária, de fato, uma reforma pedagógico-curricular que pudesse contemplar as grandes mudanças no setor produtivo agropecuário e atender às novas demandas do mundo do trabalho, a expectativa era que os sujeitos escolares em interação com os diversos representantes do setor produtivo (comunidade regional) pudessem refletir e definir, coletivamente, os fundamentos dessa nova matriz curricular. Isso porque os sujeitos escolares não se colocavam, necessariamente, como opositores de toda e qualquer reforma, mas questionavam a legitimidade dos fundamentos dessa política educacional, que já estava impactando de forma negativa na sistemática de oferecimento do ensino agropecuário paulista.

Nesse sentido, o posicionamento dos sujeitos escolares confirmava as críticas feitas por muitos estudiosos da reforma, como Moraes, Cunha, Kuenzer etc. Assim, os sujeitos escolares, como também o próprio setor produtivo agropecuário, alertaram quanto aos equívocos latentes da reforma engendrada. Os sujeitos escolares já asseveraram que ocorreriam muitos impactos e ingerências decorrentes dessa política de descaracterização das unidades escolares, tradicionalmente criadas para o oferecimento de cursos e programas do setor agropecuário e ambiental; também alertaram que as Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais seriam prejudicadas e penalizadas indevidamente no sistema de avaliação institucional (SAI-ETE). Isso porque se constatava o desmonte dos pilares de sustentação do sistema pedagógico-organizacional da escola-fazenda e a infra-estrutura sem manutenção e investimentos regulares ficaria em desuso e obsoleta.

Vale lembrar que, nessas circunstâncias, verificou-se, de imediato, uma baixa pontuação alcançada pelo Centro Paula Souza nas Pesquisas do SAI-ETE nos anos de 1997 a 1999, em especial no quadro de benefício, pois a comunidade escolar, no caso específico das escolas agrícolas, estava descontente com os rumos de descaracterização das escolas agrícolas postos pela equivocação dessa política. Em geral, as escolas técnicas estaduais paulistas questionavam a redução de demanda para matrícula nos primeiros módulos das habilitações profissionais em decorrência das determinações do decreto federal 2.208/97.

A ruptura do princípio de equivalência (ensino médio e ensino técnico)

constituiu-se em um dos aspectos mais criticáveis na reforma na visão dos profissionais escolares. Conforme determinava o decreto federal 2.208/97, a organização curricular da educação profissional seria independente do ensino médio, o que repunha a histórica dualidade estrutural entre ensino médio e ensino técnico.

Da mesma forma que o acesso ao ensino superior só era garantido mediante a conclusão do ensino médio, também para a obtenção do título de técnico de nível médio deveria ser comprovada a conclusão do ensino médio. Isso acentuava, na percepção dos sujeitos escolares, o caráter elitista e excludente da reforma, situada nos marcos da modernização conservadora e de um paradoxal retrocesso em termos de conquistas, direitos e inovações efetivamente empreendidas pelo Estado de São Paulo para o Ensino Técnico.

Os sujeitos escolares questionavam: para quê e a quem servia a reforma? Ao que propriamente respondiam que esta seria *viável e eficaz* somente na lógica da redução de custo, na medida em que desconstruía o sistema pedagógico da escola-fazenda vinculado ao oferecimento da residência estudantil (de alimentação) e impunha uma reestruturação curricular com elevada redução de carga horária. Naquele momento, os sujeitos escolares já salientavam que a reforma ocorreria sob o alto custo social de desfacelamento da identidade da área profissional de agropecuária, exposta aos equívocos e descaminhos das políticas educacionais a ela destinada; e que, desde sua gênese, não conseguia encontrar “espaço” para um desenvolvimento emancipatório. Também alertavam que o sistema de avaliação institucional recém-criado submetia todas essas ingerências à responsabilidade da própria unidade escolar, sem realizar uma avaliação da política de reforma implementada pelo governo do Estado de São Paulo e pelo próprio Centro Paula Souza na condição de entidade autárquica.

Nessas circunstâncias, o Ensino Técnico Agropecuário deixava de ser o pilar de sustentação e caracterização da vocação institucional das Escolas Técnicas, passando a ser apenas um apêndice, uma área profissional que poderia existir ou não na unidade escolar. Essas escolas tiveram seu campo de atuação ampliado, alterando-se, assim, a identidade institucional. Naquele período (1999–2002), iniciou-se uma crise institucional, ou melhor, a crise de identidade vocacional, permanecendo nos anos seguintes, pois as Escolas Técnicas não eram mais especificamente agrícolas, mas poderiam assumir vocações institucionais diversas para as quais foram criadas. No entanto, é sabido que a construção da identidade institucional de uma escola se faz ao longo do processo histórico pela ação e interação de múltiplos fatores intervenientes. Reconstruí-la, portanto, não é algo simples.

As Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária no Estado de São

Paulo trazem, então, as marcas indeléveis da transição, ruptura e descontinuidade frente às políticas educacionais a elas destinadas. É nesse conturbado cenário que se impôs a avaliação institucional a Escolas Técnicas “Agrícolas e Industriais” – atualmente denominadas Escolas Técnicas –, sem se empreender uma imprescindível avaliação da política educacional implementada no decênio de 1997 a 2007.

A metodologia do atual Sistema de Avaliação Institucional desconsidera a especificidade de projetos político-pedagógicos das Escolas Técnicas que atuam em diferentes áreas profissionais. De forma ainda mais agravante, esse modelo avaliativo menoscaba a diversidade de impactos da reforma, configurando realidades diversas para escolas técnicas “agrícolas” e “industriais”.

Todavia, é evidente que os maiores impasses e as maiores ingerências ocorreram nas escolas técnicas focadas no ensino agropecuário; por essa razão, os sujeitos escolares da ETE “X” proferem críticas mais veementes à inadequação do SAI-ETE como instrumento avaliativo dessas unidades escolares. Nessas circunstâncias, relembremos que as Escolas Técnicas direcionadas à área industrial não possuem a mesma sistemática organizacional das Escolas Agrícolas e que, no período de publicação do decreto federal 2.208/97, eram estruturadas com fundamento no sistema de residência estudantil e de cursos oferecidos em período integral decompostos no processo de reforma.

Atualmente, o Centro Paula Souza busca revitalizar o ensino agropecuário e as Escolas Técnicas focadas nessa área por meio da aplicação de recursos financeiros mediante a elaboração e implementação do Plano Diretor específico para cada Unidade Escolar. Entretanto, desconsidera-se na pesquisa do SAI-ETE os impactos dessa política de reforma, repassando de forma impositiva a responsabilização pelas ingerências desse processo às próprias unidades escolares.

Ressalta-se que as incongruências da política de reforma e da avaliação institucional (para as Escolas Técnicas – ‘Agrícolas e Industriais’) contradizem, inclusive, os princípios da gestão democrática. Na percepção dos sujeitos escolares, a gestão democrática está convertida em *gestão participativa dirigida e controlada*. Nesse sentido, cabe analisar o conceito, os tipos e a natureza da participação (se crítico-emancipatória ou a-crítica e controlada), constando-se também a inoperância dos Conselhos de Escola no processo de Avaliação Institucional das Escolas Técnicas.

Outro destaque importante, na percepção dos sujeitos escolares, refere-se às ingerências e inexequibilidade do paradigma de competência e suas correlações no âmbito da avaliação institucional. Após um decênio da tentativa de institucionalização, via *decretos*

(decreto federal 2.208/97, seguido de resolução CNE/CEB 4/99), do modelo pedagógico de competência, evidencia-se a sua não-implementação. Entretanto, na ótica dos sujeitos escolares, não é possível traçar correlações relativas ao processo de avaliação institucional justamente porque esse modelo não tem sido efetivamente implementado.

A avaliação das instituições públicas, propriamente a avaliação institucional dos estabelecimentos de ensino público, adquire centralidade no contexto da Reforma do Aparelho Administrativo Estatal. É concebida ideologicamente como o sustentáculo do princípio da qualidade e correlata ao princípio da autonomia. A política de Avaliação Institucional, no contexto da gestão democrática, revela que as formas de elaboração e implementação do Sistema de Avaliação Institucional desconsideram os princípios da gestão democrática, como também não vinculam nenhuma forma de atuação/participação dos órgãos colegiados no processo avaliativo.

Quanto à exeqüibilidade da *gestão democrática*, evidenciou-se, na ótica dos gestores locais, que atualmente ocorre no CPS a desconcentração impositiva e verticalizada de competências e responsabilidades inerentes ao próprio Estado, ou inerentes à gestão/administração central, na condição de preposto do Estado e governo. A gestão escolar, embora legalizada como democrática, na visão dos entrevistados, não é de fato totalmente efetivada: ela se configura mais na perspectiva de *gestão participativa*, e não necessariamente democrática. Por isso, há que se refletir e analisar a qualidade dessa participação: que tipo de participação é esta. Na ótica dos entrevistados, a natureza da participação desconfigura o próprio sentido da democracia, uma vez que essa participação é dirigida e controlada para fins de referendo de política já instituída.

Nesses termos, a gestão escolar situada no sistema de poder hierarquizado faz com que o diretor/gestor local se torne uma figura isolada quanto à responsabilização pelas ações escolares. Em outras palavras, ainda que as decisões sejam tomadas por meio dos canais de participação e de forma democrática, a estrutura organizacional apresentada pelas ETECs e, especialmente, pelo Centro Paula Souza impõe a responsabilização solitária e isolada, sempre em última instância, do diretor.

Nesse sentido, a gestão local (direção da ETE) é posta como “*aparador*” de *pressão local* diante das ações estatais-governamentais. A gestão escolar conjuga categorias e elementos das esferas pública e privada (parcerias/convênios), configurando um *público ressignificado*. Outro ponto é o distanciamento estratégico e ideológico do Estado frente às instituições por ele criadas e mantidas, tomadas como auto-sustentáveis e, portanto, avaliadas *de per se*, ou seja, avaliadas de forma descontextualizada das relações de poder e política

organizacional.

Na visão do Entrevistado EY-C1, para se alcançarem a efetividade e legitimidade de um Sistema de Avaliação Institucional no âmbito do Centro Paula Souza, é condição essencial a reflexão sobre a concepção e práticas de gestão público-institucional do CPS, que demanda reestruturação.

É destacada a avaliação como ato político, ou seja, são reconhecidas as dimensões político-culturais e econômico-sociais da avaliação, o que revela que não há neutralidade na Avaliação. Todavia, as dimensões político-culturais são ideologizadas no discurso legal e escamoteadas nos documentos institucionais, gerando insegurança e resistências à adesão e implementação de uma cultura de avaliação.

O processo de implantação do Sistema de Avaliação Institucional nas Escolas Técnicas foi impositivo. Na condição de participação dirigida e controlada, são abertos canais para forma não autônoma de participação, especialmente quanto à reformulação dos indicadores. Na ótica dos entrevistados, esse tipo de participação controlada visa legitimar ações e proposições previamente definidas no cenário da política educacional e governamental já implementada.

As concepções de avaliação institucional expressas nos documentos e textos institucionais são diversas e apresentam variações entre o comparar, mensurar, aferir e analisar. É enfatizada nos textos institucionais a definição conceitual de avaliação institucional numa perspectiva quantitativista, de aferição e mensuração de resultados, contrapondo-se à visão dos entrevistados que almejam situar a avaliação institucional numa perspectiva de avaliação formativa e emancipatória.

Na legislação federal de ensino, o discurso ideologiza e busca legitimar o trinômio avaliação–qualidade–autonomia, ou seja, o uso da avaliação como suporte da qualidade e correlato da autonomia. As análises dos resultados da avaliação situam-se na perspectiva de concessão maior ou menor de recursos financeiros.

Há correlações entre a Avaliação Institucional, o controle social e o financiamento público. No que concerne ao financiamento público, conforme mencionam os entrevistados, há usos não explícitos e políticos dos resultados da avaliação institucional para fins de controle/regulação do orçamento-financiamento público.

O controle social, entendido na perspectiva do controle da sociedade exercido sobre o Estado no cumprimento das funções e atividades que lhe competem, é estrategicamente reconfigurado e ressignificado. Numa ótica invertida, o que se impõe agora é exclusivamente o controle da sociedade sobre as ações da direção local em detrimento da

isenção de responsabilidades do Estado-governo e das políticas implementadas. Desconsidera-se, inclusive, a necessidade de avaliação dos impactos e impasses das políticas governamentais no campo educacional.

A Avaliação Institucional afigura-se, no processo de Reforma do Aparelho Administrativo Estatal, como um instrumento centralizador da política de desconcentração de atividades e de desreponsabilização do próprio Estado junto às instituições educacionais (públicas estaduais).

A construção não dialogada dos indicadores do Sistema de Avaliação Institucional, na ótica dos sujeitos escolares, é um impasse que leva a equívocos analíticos e a prejuízos ao sentido da avaliação na educação profissional.

Constata-se a incoerência entre os princípios emanados nas Diretrizes Curriculares dos Cursos Técnicos e os critérios usados no SAI, especialmente no que concerne ao modelo pedagógico de competência, cuja transposição linear de modelos internacionais desconsiderou questões essenciais das Escolas Técnicas Estaduais, tais como: as demandas de reestruturação didático-pedagógicas e infra-estruturais (existências de laboratórios/ambientes pedagógicos) condizentes para tal fim, bem como de recursos e materiais didático-pedagógicos. Demanda repensar a política de formação docente e estabelecer novas formas de diálogo entre o campo educacional e os setores produtivos, haja vista que a educação profissional não pode se situar na ótica imediatista de atendimento esporádico do mercado de trabalho e considerando-se que esta é apenas uma das dimensões do mundo do trabalho. Isso demanda esclarecer a significação e diferenciação entre mundo do trabalho e mercado de trabalho. Cabe também refletir sobre as demandas postas para o ensino técnico na medida em que não se desenvolvem condições essenciais nos níveis do ensino fundamental e médio para dar prosseguimento ao processo de efetiva aprendizagem na educação profissional. Isso acarreta um complexo efeito dominó ocasionado pelas incongruências no ensino fundamental/médio.

A imposição do Sistema de Avaliação Institucional de forma verticalizada desconsidera a necessidade do processo de discussão sobre a definição conceitual de Avaliação Institucional, dos seus usos e fins. Na visão dos sujeitos escolares, a política de Avaliação Institucional do CPS desconsidera e não vincula claramente sob quais postulados e, especialmente, quais são os princípios que sustentam/norteiam o SAI-ETE. A construção não dialógica desses postulados/princípios acarreta o desconhecimento dos educadores quanto aos pressupostos de fundamentação teórico-metodológica do SAI. A imposição da categoria participação para fins de legitimar ações previamente definidas pela Administração Central

gera, para os sujeitos escolares, desidentidade e distanciamento em relação às práticas de Avaliação Institucional.

A avaliação institucional implica refletir e analisar a questão autonomia das escolas, ou melhor, implica analisar, nos termos da LDB 9.394/96, a real situação quanto à concessão de progressivos graus de autonomia administrativo-financeira conforme as proposições do respectivo sistema de ensino, uma vez que as instituições, numa ótica invertida, são tomadas como entes isolados e independentes, sem condicionantes do Aparelho Estatal.

A suposta neutralidade do SAI escamoteia seus usos ideológicos e meritocráticos (ou pseudomeritocráticos) e gera competitividade institucional entre as Escolas Técnicas Estaduais. Nesse ponto, evidencia-se um total distanciamento da política de avaliação do CPS em relação aos princípios da não-punição e não-premiação, expressos no então extinto PAIUB e no atual SINAES.

O Sistema de Avaliação Institucional enfatiza a Avaliação de Resultados em desconsideração à Avaliação de Processo numa ótica excludente. A Avaliação é tomada como instrumento de controle e regulação do financiamento público, questão expressa pela vinculação entre a Avaliação Institucional e a sistemática de cálculo do Bônus Mérito.

Na análise documental, abrangendo os relatórios anuais do SAI-ETE no período de 1997 a 2007 das Escolas Técnicas Estaduais (ETES X e Y), constatamos que nos anos subseqüentes à reforma (de 1997 a 1999) o Centro Paula Souza obteve baixa pontuação no Sistema de Avaliação Institucional – inferior a 50% do desempenho ideal. A título de justificação no discurso institucional, o Centro Paula Souza, mediante a Assessoria de Avaliação Institucional, argumentava que os sujeitos escolares desconheciam o sentido da reforma empreendida. No entanto, o fato é que os sujeitos escolares já estavam sinalizando os equívocos dessa política e de seus efeitos prejudiciais à avaliação institucional das Escolas Técnicas. Observamos, ainda, as contradições entre as práticas avaliativas e as determinações expressas nos documentos e no discurso institucional do Centro Paula Souza, tentando justificar que a Avaliação Institucional não era meritocrática, ao passo que, contraditoriamente, instituíam um sistema classificatório (alfa, beta, gama e delta) embasado na relação entre ação, desempenho e reivindicação.

No período de aplicação da Pesquisa do SAI-ETE de 1997 a 2000, constatamos uma baixa *pontuação alcançada pelo CPS*: a) 1997, 44,29%; b) 1998, 40,98%; c) 1999, 46,58%; d) 2000, 49,06 %.

Com a vinculação da Avaliação Institucional das Escolas Técnicas ao sistema

de concessão de bônus de mérito individual a partir de 2001, ocorre uma significativa elevação do desempenho do CPS, que atinge, nesse ano, 65,82% do desempenho ideal. Nos anos seguintes, mantém-se em torno de 65% a 67%, atingindo outra elevação no ano de 2005 com a inclusão do ensino médio nas pesquisas do SAI-ETEs. Em 2005, ocorre outra elevação: de 67,13% do ano anterior para 70,02%. Outro momento de elevação do percentual o CPS referiu-se ao período de aplicação de investimentos financeiros nas Escolas Técnicas (da área de agropecuária), que ocorre a partir de 2007, quando o desempenho do Centro Paula Souza atinge 75,50%.

No entanto, merece destaque o fato de que, a partir de 2001, ao se condicionar o sistema de bonificação individual à pontuação geral obtida pela Unidade Escolar no SAI-ETE, constatamos uma elevação de 16,76% em relação ao ano anterior e de 24,84% em relação a 1998 — essa elevação foi confirmada, especialmente, nos indicadores do benefício. Contudo, tal fato revela os condicionantes desse modelo de avaliação institucional e sua estreita relação com as questões de controle e regulação do financiamento público.

Em outro contraponto, a elevação da pontuação obtida pelo CPS no Sistema de Avaliação Institucional a partir de 2001 não é condizente com a situação de questões prioritárias de ensino, especialmente no que tange à evasão escolar. Nesse sentido, pode-se dizer que permanecem demandas pedagógicas imprescindíveis, ao passo que ocorre uma elevação da avaliação institucional sem alterações nas práticas pedagógico-organizacionais no cerne da gestão institucional do CPS. Outrossim, no âmbito desta pesquisa, apenas registramos essa questão que, dada a sua complexidade, demanda novos estudos e novas análises.

Os sujeitos escolares também explicitam que a pesquisa de avaliação institucional (uso dos questionários) não pode ser denominada Sistema. Nisso, o uso inadequado do termo Sistema evidencia uma das muitas incongruências da política de avaliação institucional aplicado às Escolas Técnicas (ETES atualmente identificadas pela sigla ETECs). Nesse sentido, o uso dos resultados avaliativos do SAI-ETE serve para legitimar as políticas de controle e redução de custos, bem como para legitimar novas categorias/elementos da gestão pública como: espaços públicos não estatais e as parcerias como instrumentos do binômio público-privado. Por essa razão subentende-se que a implementação de parcerias busca suporte à reestruturação da infra-estrutura dos ambientes didático-pedagógicos (especialmente laboratórios) das Escolas Técnicas, bem como à implantação de novos cursos técnicos que demandam maiores investimentos financeiros. Por outro lado, a categoria parceria, embora de maneira nem sempre evidente, causa impactos na

avaliação institucional das Escolas Técnicas Estaduais. No que concerne às Escolas Técnicas Agrícolas, essa dimensão se assevera, pois no início do processo de reforma foi posta a questão da auto-sustentabilidade dessas unidades escolares via implementação e otimização de recursos infra-estruturais e por meio de parcerias.

A Linguagem usada nos Relatórios do SAI-ETE busca referendar as teorias de gestão empresarial, e o questionário é usado na perspectiva de Pesquisa de Opinião. A auto-avaliação, no seu sentido literal, figura como o principal instrumento avaliativo (principalmente nos indicadores de desempenho profissional e desempenho pedagógico).

A vinculação da pontuação do SAI-ETE às diferentes formas de premiação ou de punição condiciona em certa medida a fidedignidade das respostas. Na visão dos entrevistados, não está evidente/transparente a forma como o Estado-governo usa os resultados e a pontuação obtida na pesquisa de Avaliação Institucional das ETes. Em um outro contraponto, os documentos institucionais orientam quanto ao uso das informações no cotidiano e na dinâmica pedagógico-organizacional de cada Unidade Escolar.

Os entrevistados ressaltam a importância e o relevante papel da avaliação institucional, que se encontra, no entanto, superficializada dadas as limitações e precariedade do SAI-ETE. Nesse sentido, são muitos os usos e fins da Avaliação, cujos resultados ficam à mercê das estratégias político-governamentais e podem, ora servir como instrumento de controle, ora como legitimação de práticas. Em outra perspectiva, à avaliação é conferido um sentido analítico e formativo, como também pode ser de controle e punição.

Não se trata de discutir a relevância ou a necessidade da avaliação institucional já legitimada, mas sim de se efetivarem o imprescindível diálogo e a reflexão coletiva para a construção democrática de componentes essenciais ao êxito da avaliação institucional na educação profissional, tais como construção e definição coletiva de princípios, critérios, indicadores e fins/objetivos da Avaliação Institucional. Importam ainda o necessário acompanhamento e a ação interativa entre Administração Central e administração local, bem como implica a vontade política da definição e responsabilização de competências do Estado-governo no cumprimento de funções que lhe são inerentes. A avaliação *de per se* esvazia-se de seu denso significado e nulifica a relevância de seu papel, ou seja, há que se buscar a avaliação institucional na perspectiva emancipatória que viabilize a própria construção da identidade institucional; do espírito técnico-científico peculiar às atividades pedagógicas, e na perspectiva da tomada de decisão fundamentadas mediante a retroalimentação do sistema.

No que tange às perspectivas e/ou sugestões para a construção de um Sistema de Avaliação Institucional, em linhas gerais indicamos alguns critérios e parâmetros

considerados como fundamentais, também indicados pelos sujeitos escolares. Para tanto, afirmaram que a definição institucional do CPS acerca do conceito e de um padrão de qualidade é imprescindível, assim como a análise do desempenho docente é essencial.

A Avaliação Institucional precisa ser contextualizada, de forma a evidenciar a atuação da Escola Técnica Estadual no contexto regional. É preciso proceder à construção coletiva de indicadores condizentes com as especificidades das Escolas Técnicas “Agrícolas” e “Industriais”. Para tanto, é essencial a concessão de efetivos graus de Autonomia Escolar nas dimensões pedagógico-organizacional e financeira, bem como definir claramente em que modelo de gestão pública o Centro Paula Souza busca se fundamentar, a fim de identificar seus limites e suas perspectivas de atuação. Nesse prisma, é também necessário considerar a estrutura organizacional, com a especificidade de seus projetos político-pedagógicos, bem como os impactos das políticas de reforma do Centro Paula Souza. Outra questão focal é superar a resistência do Centro Paula Souza em avaliar suas políticas institucionais de gestão e a efetuar uma avaliação (meta-avaliação) do SAI-ETE.

Por fim é necessário estabelecer um diálogo mais efetivo entre as Escolas Técnicas e o CPS para construção coletiva e emancipatória da avaliação institucional mediante a definição democrática/coletiva de seus princípios, critérios, indicadores e fins/objetivos, bem como a definição coletiva da teoria de gestão escolar/pública e viabilizar a atuação dos Órgãos Colegiados (Conselho de Escola) e o respectivo acompanhamento dos projetos político-pedagógicos, bem como do Plano Escolar, Plano Diretor das Escolas Técnicas da Área de Agropecuária).

Cumprir responder *como, para quê, para quem e por que avaliar*, da mesma forma que tal discussão remete à avaliação das políticas educacionais e corrobora a proposição no que tange à inexistência histórica da implementação de *políticas públicas* para a educação profissional/tecnológica, em que a avaliação institucional adquire fundamental relevância.

Ao se pesquisar a avaliação institucional no contexto da reforma da educação profissional, constata-se que as políticas educacionais direcionadas à educação profissional caracterizam-se como imediatistas e de caráter político-governamentais. Haja vista que, no decurso temporal de um decênio de vigência de uma mesma Lei de Diretrizes e Bases, temos a configuração de diferentes políticas curriculares implementadas via poder executivo, por meio de decretos federais. Esse fato implica substancialmente avaliação institucional das escolas técnicas estaduais pesquisadas e desconsidera os contextos sociopolítico e histórico-econômicos e os fatores condicionantes da ação pedagógico-organizacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais: alguns tópicos para discussão**. In: ANPEd, 2000, Caxambu. Anuário do GT Estado e Política Educacional, 2000. p. 15-35.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da nossa época, v. 11).

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Prática Pedagógica).

ARRETECHE, M. T. S. Mitos da descentralização: mais eficiência e democracia nas políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 31, n. 11, p. 44-66, jul. 1996.

AZEVEDO, F. A **cultura brasileira**. São Paulo: EDUSP; Melhoramentos, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Atualizada até a emenda Constitucional nº 31, de 14/12/2000, acompanhada de novas notas remissivas e dos textos integrais, das Emendas Constitucionais e das Emendas Constitucionais de Revisão. 27. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996b. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 out. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e

os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, abr. 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 15 abr. 2005. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 28 dez. 1961. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Legislação brasileira do ensino de 2º grau: coletânea dos atos federais**. 2. ed. Brasília, DF, 1979. p. 31-35.

BRASIL. Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 24 dez. 1995. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 12 jun. 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

BRASIL. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. In: BRASIL. **Habilitações profissionais no ensino do 2º grau**. Brasília: Expressão e Cultura, 1972. p. 13-30.

BRASIL. Lei Federal nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 19 out. 1982. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Coletânea da legislação da educação e cultura: 1981-1982**. Brasília: MEC, 1982. p. 261-264.

BRASIL. Lei Federal nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: legislação básica**. Brasília, DF, 1998. p. 75-77.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 abr. 2001a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

BRASIL. Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <www.mare.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, aprovado em 05 de outubro de 1999a. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 29, de 3/12/2002**, homologado em 12/12/2002, com publicação da homologação em 13/12/2002. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 39**, aprovado em 08 de dezembro de 2004c. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtm>>. Acesso em: 07 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 2005. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio às disposições do decreto federal 5.154/2004. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 03 fev. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtm>>. Acesso em: 15 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 22 dez. 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislaticnico.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b. (Legislação Brasileira, 20. Série A). Apresentado por Ivan Valente.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais curriculares nacionais:** educação profissional de nível técnico: agropecuária. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Referenciais%20Curriculares.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais:** educação profissional de nível técnico: introdução. Brasília 2000a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Referenciais%20Curriculares.shtm>>. Acesso em: 05 jun. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica: proposta em discussão.** Brasília, 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. Apostila, agosto 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso: 11 out. 2003.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do aparelho do Estado e a Constituição Brasileira,** 1995. Conferência no Seminário sobre Reforma Constitucional, patrocinado pela Presidência da República, jan. de 1995, revis. em abr. de 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** São Paulo: FGV, 1996.

BROADFOOT, P. Towards a sociology of assessment. In: BARTON, L (Org.). **Schools, teachers & teaching.** London: Falmer Press, 1981, p. 197-217.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas: Papirus, 2000.

CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional: tendências e desafios.** Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. parte 2, p. 65-82.

CASTANHAR, J. C.; COSTA, F. L. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 99-92, set./out. 2003.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. O. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional, v. 2). p. 68-80

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. São Paulo: Cortez, 1988.

COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. Lisboa: ASA, 1998.

COSTA, W. V.; AQUAROLI, M. **Dicionário Jurídico**. São Paulo: Madras, 2005.

CUNHA, L. A. **Ensino Médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. 1997. Mimeografado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997

CUNHA, S. S. **Dicionário compacto de direito**. São Paulo: Saraiva, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional: a experiência da UNICAMP, condições, princípios, processo. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES, 1, 1995, Campinas. **Anais...** Campinas, José Camilo dos Santos Filho (Ed.); UNICAMP/FE/GEPES, 1995. p.43-58

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.53-86

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: SEMINÁRIOS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS SOCIAIS, 2000. **Anais...** São Paulo: IEE/PUC, CENPEC, CEDAC, 2001. p. 15-42

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Globo/Publifolha, 2000. 2 v.

FIGARI, G. Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org). **Avaliações em Educação: novas perspectivas**. Lisboa: Educa, 1992. p.125-137.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. 26. ed. Petrópolis: editora Vozes, 1987.

FRANCO, R. **Algunas reflexiones sobre la evaluación del desarrollo**. Santiago: ILPES, 1971.

FREY, K. Análise de Políticas Públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, v. 18, set. 1999. p.1-36

GIDDENS, A. **Capitalismo e moderna teoria social: uma análise das obras de Marx, Durkheim e Max Weber**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1972.

HOUSE, E. R. **Evaluciación, ética y poder**. Madrid: Morata, 1994.

HUTMACHER, W. A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da ação pedagógica. Lisboa: **Análise Psicológica**, 1978, v. II, n. 1, p. 57-67.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. parte 3, p. 87-107.

KUENZER, A. Z. **As novas bases materiais de produção e a educação dos trabalhadores**. Belo Horizonte: I CONED, 1996. Mimeografado.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v. 63).

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas**: quadro teórico metodológico de referência. [S.l.: s.n., s.d.]. Mimeografado.

LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional**: tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. p. 7-10.

LIMA JR., O. B.; SANTOS, W. G. Esquema geral para a análise de políticas públicas: uma proposta preliminar. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, abr./jun. p. 241-256, 1976.

LINDBLON, C. E. **O processo de decisão política**. Brasília: UnB, 1981.

LOWI, T. J. American business public policy, case studies and political theory. **World Politics**, USA, XVI, 1964.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).

MACHADO, L. M. **Ensino Agrícola no Estado de São Paulo**: introdução ao estudo relação trabalho-educação. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1992a.

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: _____ et al. **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1992b. (Coletânea CBE). cap.1, p. 9-24.

MARQUES, W. O quantitativo e o qualitativo na pesquisa educacional. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 19-23, set. 1997.

MELLO, C. B. **Curso de Direito Administrativo**. 15. ed. ampl. e atual. até a Emenda Constitucional 39, de 19/12/2002. São Paulo: Malheiros, 2003.

MERRIAM, S. B. **Case study**: research in education: a qualitative approach. Tradução Elza de Andrade Oliveira. San Francisco: Jasssey Bass, 1988.

MESQUITA, M. A. N. O ensino médio na interface com o trabalho: contradições da atual política educacional brasileira. In: BARBOSA, J. G.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Políticas e Educação**: múltiplas leituras. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. p. 65-80. (Série educação e realidade brasileira, v. 1).

MINAYO, M. C. S. Fase de análise ou tratamento material. In: _____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 1993. cap. 4, p. 197-247.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. (Coleção temas sociais).

MIZOGUCHI, S. **Escola-fazenda**: um sistema brasileiro onde o jovem aprende, trabalha e ganha. São Paulo: CENAFOR, 1980. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Educação, Formação Profissional e Emprego nas periferias urbanas, Salvador, 1980.

MORAES, C. S. V. (Coord.). **Diagnóstico da formação profissional**: ramo metalúrgico. São Paulo: Artchip, 1999.

NACIONES UNIDAS. Pautas básicas para El seguimiento y evaluación de programas. Nueva York, Naciones Unidas, 1984.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional, v. 2).

RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais**. São Paulo, Cortez, 1998.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação Institucional**: teoria e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.7-52.

ROCHA, M. B. M. **O público e o privado no ensino**: para uma análise do período 1930-1945. São Paulo: USP, 1991. Trabalho apresentado à 14ª Reunião Anual da ANPEd, 1991.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

SANTOS, B. S. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Documento Síntese do Plano Diretor 2007**. São Paulo: CETEC/CEETEPS, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS**. São Paulo, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS**. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Relatório do Observatório Escolar ETE 2007**. São Paulo: CETEC/CEETEPS, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do Projeto Tuiuiú**. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 1997**. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 1998**. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 1999**. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE 2000**. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE [ETE X] 1998**. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI-ETE [ETE X] 1999**. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2000. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2001. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2002. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2003. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2004. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2005. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2006. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE X] 2007. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 1998. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 1999. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2000. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2001. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2002. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2003. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2004. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2005. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2006. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Coordenadoria de Ensino Técnico. **Sistema de Avaliação Institucional:** Relatório do SAI-ETE [ETE Y] 2007. São Paulo: Assessoria de Avaliação Institucional, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Grupo de Informações Documentárias. **Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.** Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Grupo de Informações Documentárias. **Regimento do CEETEPS.** São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Grupo de Informação Documentária**. São Paulo. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br.> Acesso em: 15 jan. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação nº 8, de 11 de julho de 2000. Diretrizes para implantação da Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. In: CETEC. **Orientação de estágio**. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 17.027, de 19 de maio de 1981. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 maio 1981. Poder Executivo, Seção I. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 34.032, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 101, n. 201, p. 1, 23 out. 1991. Poder Executivo, Seção 1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” - CEETEPS e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 7, 28 out. 1993. Poder Executivo, Seção 1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei s/n, de 6 de outubro de 1969. Cria como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 out. de 1969. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov>. Acesso em: 10 jan. 2008

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE 14/97. Fixa diretrizes para a educação profissional no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 107, n. 207, p. 6, 28 out. 1997. Poder Executivo, Seção 1.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEETEPS nº 02, de 30 de janeiro de 2006. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 31 jan. 2006, p. 43. Poder Executivo, Seção I.. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEETEPS nº 17, de 14 de setembro de 1994. Autoriza o funcionamento de Cooperativas-Escola de Produção e Serviços junto às ETAEs e CEETPS.

Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, p. 47, 23 set. 1994. Poder Executivo, Seção 1.

SÃO PAULO (Estado). Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP). **Novas Formas de gestão dos serviços públicos: a relação público-privada**. São Paulo: FUNDAP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Fundação SEADE. **Estado de São Paulo: desafios e perspectivas**. jul. 2006. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br> [link Plano Diretor das Escolas Técnicas Estaduais da Área de Agropecuária]. Acesso em: 15 jan. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Instrução CEETEPS nº 4, de 02 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a manutenção e administração do sistema de residência estudantil das Escolas Técnicas Agrícolas.

Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, 03 dez. de 1998, p. 29.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 891**, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências. Disponível em: <www.legislação.sp.gov.br>. Acesso em 08 abr. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Lei 952, de 30 de janeiro de 1976. Cria a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 abr. de 1976. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Ofício Circular CRH n.º 040/2005**, de 28 de novembro de 2005. Esclarece sobre os critérios e cálculos do Bônus Mérito aos servidores técnicos/administrativos e docentes do Centro Paula Souza. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em 08 abr. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Portaria CEETEPS 109, de 1 de junho de 1998. Introduce as alterações aprovadas pelo Decreto nº 43.064, de 29 de abril de 1998, no Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza aprovado pelo Decreto nº 17.027, de 19 de maio de 1981. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 jun. 1998. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Portaria CEETEPS 136, de 12 de novembro de 1997. Estabelece as Diretrizes para a implantação do disposto no Decreto 2.208, de 14/04/97, que regulamenta os Artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20/12/96. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 107, n. 221, p. 29, 18 nov. 1997. Poder Executivo, Seção 1.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Unesp nº 63, de 30/08/1995. Altera dispositivos do Regimento Geral da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. **Diário Oficial**

[do] **Estado de São Paulo**, São Paulo, 31 ago. 1995, Seção I, p. 21. Disponível em: <www.centropaulasouza.sp.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2008.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. rev., Campinas: Autores Associados, 1999b. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1999a. (Coleção Educação Contemporânea).

SGUISSARDI, W. (Org). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SHIROMA, E. O. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Educação profissional: tendências e desafios**. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. parte 2, p. 49-63.

SILVA, M. L. **A Reforma da Educação Profissional de nível técnico: impactos e impasses sobre o Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SILVA, M. L.; MARQUES, W. As políticas da educação profissional pós LDB 9.396/96: os impactos e impasses da reforma da legislação federal sobre a estrutura e funcionamento do Ensino Técnico Agrícola no Estado de São Paulo. 2007. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação**, promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. [22 a 24 de agosto de 2007]. Belo Horizonte, 2007.

SILVA, P. V.; PEDONE, L. Formação de políticas de governo: o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 203-220, 1988.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

SUNDFELD, C. A. **Fundamentos de Direito Público**. 4. ed., rev., aum. e ampl. São Paulo: Malheiros, 2005.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

UNICEF. **Guide for monitoring and evaluation.** New York: Unicef, 1990.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-78.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da educação, série 1, Escola, v. 11). cap. 3, p. 35-45.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARRETCHE, M; RODRIGUEZ, V. (Org.). **Descentralização das políticas sociais no Estado de São Paulo**. São Paulo: Fapesp; Fundap; IPEA, 2000.

BARBOSA, J. G. et.al (Org.). **Políticas e Educação: múltiplas leituras**. São Paulo: Umesp, 2002.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. In: CARVALHO, M. C. B.; BARREIRA, M. C. R. N. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. p. 101-126.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: Secretaria Operativa Consulta Popular, 1994. (Caderno n. 7).

BELONI, I.; MAGALHÃES, H.; COSTA S. L. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Oeiras: Celta, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 13 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no Art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos Arts. 16, 19, 20, 45, 46 e o § 1º, 52, § Único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 19 ago. 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislacomum.shtm>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Elaboração Genuíno Bordignon. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. São Paulo: FGV, 1998.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. Tradução de Dagmar M. Zibas. São Paulo: Cortez, 1990.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CARVALHO, M. C. B.; BARREIRA, M. C. R. N. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

CASTRO, C. A. P. **Sociologia aplicada à administração**. São Paulo: Atlas, 2002.

CENAFOR. Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico. **Levantamento:** diagnóstico das 32 escolas estaduais de segundo grau (agrícolas) do Estado de São Paulo: dados iniciais. São Paulo, 1984.

CENAFOR. Divisão de Estudos, Pesquisas e Planejamento. **Escolas agrícolas de 2º grau.** São Paulo, 1972.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

COHN, G. (Org.). **Max Weber: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

COSTA, J. A.; MENDES NETO, A.; VENTURA, A. Avaliação de Organizações Educativas. In: Simpósio sobre Organização e Gestão escolar, 2, 2002, Aveiro. **Actas...** Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2002.

CUNHA, L. A. Avaliar qual Universidade? In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES, 1, 1995, Campinas. **Anais...** Campinas, José Camilo dos Santos Filho (Ed.); UNICAMP/FE/GEPES, 1995.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 7. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983. (Educação em questão).

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A. **Política educacional no Brasil:** a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

CURY, C. J. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.53-60

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** Campinas: Autores Associados, 1999.

DEMO, P. **Sociologia:** uma introdução crítica. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-36

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia de Pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, F. **A condição de sociólogo**. São Paulo: Hucitec, 1978. (Estudos brasileiros, 9. Série Depoimentos, 5).

FERNANDES, F. A responsabilidade da inteligência. In: MARTINS FILHO, J. R. (Org.). **Florestan Fernandes: a força do argumento**. São Carlos: Edufscar, 1998. p. 17-20.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERRETI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FORMOSINHO, J. **A Escola como burocracia**. Braga: Universidade do Minho, 1985.

FRANCO, M. L. P. B. A função social do ensino técnico agrícola. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XII, n. 22, p. 28-55, set./dez. 1985.

FRANCO, M. L. P. B. Introduzindo a problemática do ensino técnico agrícola e um pouco de sua história. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 68, n. 158, p. 41-64, jan./abr. 1987.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREY, K. Análise de políticas públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. Universidade Federal de Santa Catarina. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, n. 18, set. 1999. p.1-36.

FRIGOTTO, G. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? In: MACHADO, L. R. S. et al. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus, 1992 (Coletânea CBE). cap. 1, p. 45-57.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Departamento de Pesquisas Educacionais. **Três estudos de caso**: subsídios para a revisão do ensino técnico-agrícola de 2º grau: relatório de pesquisa. São Paulo, 1988.

GENTILINI, J. A. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In: _____ (Org.). **Política Educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. (Série Temas em Educação Escolar) p.77-99.

GENTILINI, J. A. (Org.). **Política Educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. (Série Temas em Educação Escolar).

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. São Paulo: Alínea, 2000.

KENSKI, V. M. A pesquisa sobre o “fascínio da opinião”: um exemplo de pesquisa não dogmática. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 5, p. 61-73.

KETTI, D. F. A revolução global: reforma da administração do setor público. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

KOHAMA, H. **Contabilidade Pública**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2006.

KUENZER, A. Z. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. R. S. et al. **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE). cap. 5, p. 113-129.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, v. 63).

KUENZER, A. Z. **O ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da educação, série 1, Escola, v. 19).

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

LIMA FILHO, D. L. De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: _____ (Org.). **Educação profissional**: tendências e desafios. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. parte 3, p. 119-144.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LOWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, L. R. S. et al. **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, C. B. de. **Curso de Direito Administrativo**. 15. ed. ampl. e atual. até a Emenda Constitucional 39, de 19/12/2002. São Paulo: Malheiros, 2003.

MELLO, C. B. **Natureza e regime jurídico das autarquias**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1968.

MIZOGUCHI, S. **Controle de gerência da produção dos centros agrícolas, dentro do Sistema Escola-Fazenda**. São Paulo: CENAFOR, 1976.

MORAES, C. S. V. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 124-145.

MORAES, C. S. V. O sistema nacional de educação tecnológica e a cefetização: questões a serem consideradas pelos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XV, n. 49, p. 577-584, dez. 1994.

MORAES, C. S. V. (Coord.). **Diagnóstico da formação profissional**: ramo metalúrgico. São Paulo. Artchip, 1999.

NOGUEIRA, M. A. **Sobre o Estado e o gestor público de que necessita**. Trabalho apresentado ao Seminário Internacional Reestruturação e Reforma do Estado: o Brasil e a América Latina no processo de globalização. São Paulo, USP, de 18 a 21 de maio de 1998.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Nacional, 1975.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da Reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. O princípio da gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-88.

PINHO, R. C. R. **Da organização do Estado, dos poderes e histórico das constituições**. São Paulo: Saraiva, 2000. (Sinopses jurídicas, v. 18).

PINTO, M. A. S. Evolução do Direito Público da Cidadania. **Revista do Curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, v. 34, p. 201-250, 2006.

PINTO, M. A. S. **Teoria Geral do Direito da Cidadania**. 2003. Tese (Doutorado em Direito)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

RAMA, L. M. J. S. **Legislação do ensino**: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1978.

RIBEIRO, R.; GUEDES, T. J. C. Descentralização: algumas afirmações e indagações. In: _____ (Org.). **Política Educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. (Série Temas em Educação Escolar). p. 63-76.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-51.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS FILHO, J. C. Especificidade da Universidade: implicações para a avaliação institucional. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES, 1, 1995, Campinas. **Anais...** Campinas, José Camilo dos Santos Filho (Ed.); UNICAMP/FE/GEPES, 1995. p.03-18.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42).

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999b. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. Campinas: Cortez 1996.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 1999a.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

STAKE, R. E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 5-14, jan./jun. 1983.

UNESCO. **Gestão da Escola Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

VIANNA, H. M. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 16, p. 5-35, jul./dez. 1997.

VIEIRA, S. L. Planejamento Educacional: entre a tecnocracia e a democracia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan./jun. 1983. p. 35-46

WASELFISZ, J. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-22, out./dez. 1993.

WEBER, M. **Conceitos Básicos de Sociologia**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; revisão técnica Gabriel Cohn. Brasília, DF: UnB, 1991.

WEBER, M. **Ensaio sobre Teoria das Ciências Sociais**. Tradução Rubens Eduardo Frias e Gerard Georges Delaunay. São Paulo: Centauro, 2005.

WEBER, M. **Sociologia**. Organização Gabriel Cohn; Tradução Amélia Cohn e Gabriel Cohn. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

WEBER, M. **Sociologia da burocracia**. Organização, introdução e tradução: Edmundo Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

WILLIS, D. Educational assessment and accountability: a New Zealand case study. **Journal of Education Policy**, 1995, v. 7, n. 2, p. 205-221.

ZUIN, A. Á. S. **Indústria Cultural e o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ZUIN, A. Á. S. et.al. (Org.). **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

**Apêndice A: QUADRO DETALHADO DE QUALIFICAÇÃO
DOCENTE ETE X.....p.283**

**Apêndice B: TABELA COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DA ETE “X” E DO CEETEPS.....p.284**

**Apêndice- C : TABELA COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO
INSTITUCIONAL DA ETE “Y” E DO CEETEPS.....p.285**

APÊNDICE A: QUADRO DETALHADO DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ETE X

QUADRO DE DOCENTES DA ETE “X”				
	Formação Acadêmica Graduação/Licenciatura	Pós-graduação Lato Sensu	Pós-graduação Mestrado	Pós-graduação Doutorado
D.1	Licenciatura em Química	-	-	-
D.2	Licenciatura em Enfermagem	-	-	-
D.3	Licenciatura em História	-	-	-
D.4	Licenciatura em Geografia	-	-	-
D.5	Licenciatura em Letras	-	-	-
D.6	Licenciatura em Educação Física	-	-	-
D.7	Licenciatura em Matemática	-	-	-
D.8	Licenciatura em Educação Artística	-	-	-
D.9	Bacharelado em Análise de Sistemas	-	-	-
D.10	Licenciatura em Enfermagem	-	-	-
D.11	1) Licenciatura em Enfermagem 2) Licenciatura em Física	-	-	-
D.12	Licenciatura em Enfermagem	-	-	-
D.13	Licenciatura em Enfermagem	-	-	-
D.14 Docente e Coordenador Cursos Técnico Enfermagem	Licenciatura em Enfermagem	Especialização em Enfermagem	Mestrado em Educação	Doutorado em Educação
D.15 Docente e Coordenador Cursos Técnico Açúcar e Alcool	1) Licenciatura em Engenharia Agrônômica 2) Licenciatura em Química 3) Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Agricultura ESALQ	Mestrado em Agricultura Área Solos-UNESP /Jaboticabal	Doutorado em Agricultura Área Solos-UNESP /Jaboticabal
D.16 Docente e Coordenador Projeto da Cooperativa-Escola	1) Licenciatura em Engenharia Agrônômica 2) Licenciatura em Biologia 3) Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Agricultura ESALQ	-	-
D.17 Docente e Diretor ETE	1) Licenciatura em Engenharia Agrônômica 2) Licenciatura em Biologia 3) Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Administração Rural UF-Lavras	-	-
D.18 Docente e Coordenador Cursos Técnico Açúcar e Alcool	1) Licenciatura em Engenharia Agrônômica 2) Licenciatura em Biologia 3) Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Agricultura ESALQ	-	-
D.19 Docente e Coordenadora Ensino Médio	Licenciatura em Biologia	Especialização em Biologia	Mestrado em Biologia Local: USP	Doutorado em Biologia USP

Quadro 15 – Quadro Detalhado da Qualificação Docente da ETE X

Fonte: Elaborado mediante consulta de Documentos Escolares da ETE X

APÊNDICE B: TABELA 3- COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ETE “X” E DO CPS

TABELA 3- Comparativo da Avaliação Institucional da ETE “X” E do CENTRO PAULA SOUZA

ANOS	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
AVALIAÇÃO INST. CEETEPS	409,80 40,98 delta	465,76 46,58 Delta	490,63 49,63 delta	65,82	65,47	66,28	67,13	70,20	72,00	68,20
AVALIAÇÃO INST. ETE “X”	549,61 pt 54,96 Gama-bom	579,44 pt 57,94 Gama-bom	509,62 pt 50,96% Gama-bom	66,61	74,10	87,02	78,83	80,60	84,80	79,70
PROCESSO DA ETE	49,86	65,36	59,03	79,54	83,81	89,83	79,24	80,60	83,30	77,90
PRODUTO DA ETE	59,18	45,68	35,46	40,72	58,86	83,98	78,40	82,20	88,60	83,20
BENEFÍCIO DA ETE	59,07	62,74	59,94	82,84	78,95	86,02	78,67	77,80	81,40	78,00
CUSTO ALUNO -ETE “X”-ANUAL	*	*	2.250,76	2.299,13	2.293,68	2.625,42	2.306,12	2.845,98	3.417,94	4.016,36
MÉDIA CUSTO ALUNO ETE ‘X’ COM TODAS AS DESPESAS NCLUÍDAS	**	**	**	**	**	**	**	2.296,23	3.504,25	4.663,48
MÉDIA CUSTO ALUNO DO CEETEPS ANUAL	*	*	1.160,78	1.269,18	1.300,06	1.766,35	1.700,85	2.030,31	2.576,89	2.473, 27
MAIOR VALOR * Disponível a partir de 2005	*	*	**	**	**	**	**	5.463,16	5.751,31	5.636,44
MENOR VALOR - * Disponível a partir de 2005	**	**	**	**	**	**	**	1.094,38	1.070,75	1.284,56
****Nº DE ALUNOS Responderam o SAI-ETE	57	96	106	*	106	152	134	280	237	249
Nº DE ALUNOS da ETE	*	*	128	*	121	*	*	*	260	262
Nº DE FUNC. X	18	14	95,45 %	*	23	23	21	28	29	26
Nº DE PROFº X	20	11	73,68	*	18	15	16	17	18	20
****Nº DE EGRESSOS X	14	18	15	*	19	7	19	34	35	14
Nº DE PAIS	*	19	*	*	49	51	26	43	42	41
NºALUNOS CEETEPS ENSINO MÉDIO	*		**	**	**	**	**	20.725	*	115
Nº ALUNOS CEETEPS CURSOS TÉCNICOS	*	*	**	**	**	**	**	49.435	*	134

LEGENDA

* Informação não localizada

** Informação não processada na época

*** Número de Alunos que responderam a pesquisa do SAI-ETE

****Número de Egressos que responderam a pesquisa SAI-ETE

Nota: Elaborada pela autora com base nos dados dos Relatórios do SAI-ETE no período de 1998 a 2007

APÊNDICE- C: TABELA 4- COMPARATIVO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA ETE “Y” E DO CPS

TABELA 4- Comparativo da Avaliação Institucional ETE “Y” e do CENTRO PAULA SOUZA

ANOS	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
AVALIAÇÃO INST. CEETEPS	40,98	46,58	490,63 pt 49,06 % delta	65,82	65,47	66,28	67,13	70,02	72,00	75,5%
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ETE “Y”	*	476,77 47,68% delta	499,74 49,98 % delta	65,00	71,57	70,31	76,30	72,90	72,30	76,7%
PROCESSO	*	52,55	56,66	76,00	77,90	77,34	76,13	75,00	74,50	77,2
PRODUTO	*	37,77	39,53	46,00	61,17	56,99	77,83	70,30	69,30	77,4
BENEFÍCIO	*	54,13	53,23	75,00	75,51	77,82	74,02	72,70	72,50	74,4
CUSTO ALUNO -ETE “Y”-ANUAL	*	*	1.089,22	*	1347,37	1.310,3	1392,51	1.505,81	1.709,69	
CUSTO ALUNO ETE ‘Y’ -COM TODAS AS DESPESAS INCLUÍDAS	**	**	**	**	**	**	**	1.568,09	2.019,47	
CUSTO ALUNO CEETEPS ANNUAL	*	*	1.160,78	*	1.300,06	1.766,3	1700,85	2.030,31	2.576,89	2.473,27.
MAIOR VALOR – * Disponível a partir de 2005	*	*	**	**	**	**	**	5.463,16	5.751,31	5.636,44
MENOR VALOR – * Disponível a partir de 2005	**	**	**	**	**	**	**	1.094,38	1.070,75	1.284,56
GRUPO DE ETES DE 1000 A 1500 ALUNOS	*	*	*	*	62,98	62,91	62,23	68,00	69,60	77,00
Nº DE ALUNOS Y PESQUISADOS	*	*	*	*	681 p	790	818	1082	827	982
Nº DE FUNC. Y	*	*	*	*	17	22	16	22	18	23
Nº DE PROFº Y	*	*	*	*	32	42	38	60	42	45
Nº DE EGRESSOS Y	*	*	*	*	49	43	27	50	23	46
Nº DE PAIS	*	*	*	*	20	18	17	47	81	53
NºALUNOS CEETEPS ENSINO MÉDIO	*	*	**	**	**	**	**	20.725	228	
Nº ALUNOS CEETEPS CURSOS TÉCNICOS	*	*	**	**	**	**	**	49.435	763	

LEGENDA

* Informação não localizada

** Informação não processada na época

Nota: Elaborada pela própria autora com base nos dados extraídos dos Relatórios do SAI-ETE no período de 1998 a 2007

ANEXOS

ANEXO A	SAI/ETEC 2007 - Sistema de Avaliação Institucional - Apresentação	287
ANEXO B:	SAI/ETEC 2007 - Objetivos Gerais e Específicos do SAI.....	288
ANEXO C:	SAI/ETEC 2007- Desempenho Ideal/Quadro de Indicadores Processo.....	289
ANEXO D:	SAI/ETEC 2007 - Quadro de Indicadores de Produto e Benefício....	290
ANEXO E:	SAI /ETEC 2007 - Quadro de Cálculo dos Pontos Relativos às Questões I (I Parte)	291
ANEXO E:	SAI /ETEC 2007 - Quadro de Cálculo dos Pontos Relativos às Questões II (II Parte)	292
ANEXO E:	SAI /ETEC 2007 - Quadro de Cálculo dos Pontos Relativos às Questões III (III Parte)	293
ANEXO F:	SAI/ETEC 2007 - Desempenho do CPS- Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores-Parte I	294
ANEXO F:	SAI/ETEC 2007 - Desempenho do CPS- Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores- Parte II -	295
	SAI/ETEC 2007 - Desempenho do CPS- Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores- Parte III -.....	296
ANEXO G	SAI/ETE 2002- Conceituação dos Indicadores do SAI-ETE 2002	297
ANEXO H	SAI/ETE 2002-Conceituação do Produto SAI-ETE 2002.....	298
ANEXO I	SAI/ETE 2005-Questionário do Corpo Docente SAI-ETE 2005.....	299
ANEXO J	SAI/ETE 2005- Questionário de Funcionários SAI-ETE 2005.....	304
ANEXO K	SAI/ETE 2005 Questionário dos Alunos SAI-ETE 2005.....	307
ANEXO L	Bônus Mérito 2005-Tabelas 5 referentes aos cálculos do Bônus Mérito 2005	312
ANEXO M	Tabelas Salariais 6: Referentes ao valor da hora-Aula docente e salário Base dos servidores técnico-administrativos –2005- 2007	314

ANEXO A : SAI/ETEC 2007

Sistema de Avaliação Institucional –Apresentação

Centro Paula Souza

Sistema de Avaliação

SAI/Etec -2007

36 - Sistema de Avaliação Institucional

Avaliação Institucional

O impacto das mudanças no cenário nacional e internacional e as exigências dos setores produtivos, exigem um preparo para a cidadania e uma atualização técnica e tecnológica permanentes. A legislação educacional, neste contexto incorporou mecanismos que permitem fomentar a relação entre o mundo do trabalho e a sociedade. Assim, as instituições de ensino devem adotar uma postura pró-ativa, definindo seu papel, enquanto partícipes da formação da cidadania.

O Centro Paula Souza, com a missão de *"formar competência profissional adequada às necessidades dos diferentes mercados de trabalho com propósito de contribuir para a melhoria do padrão de vida do trabalhador e para a elevação da qualidade e produtividade de processos, produtos e serviços"*, não fugiu a essa responsabilidade. Adotou uma posição de vanguarda, buscando para sua comunidade um ensino que melhorasse as condições de laborabilidade, que desenvolvesse a consciência crítica e a disposição para enfrentar os novos desafios.

Nesse panorama a AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, se apresenta como um critério que permite um atendimento das demandas dos processos produtivos, da sociedade e dos cidadãos, através do diagnóstico que faz continuamente, para propor novas políticas e novas estratégias para o desenvolvimento de competências laborais, mantendo a atualização do sistema.

Além de aferir a adequação do ensino oferecido às exigências do mercado, o Sistema de Avaliação pretende atender à sua responsabilidade de prestar contas da qualidade das suas ações à sociedade.

Proposta do Sistema de Avaliação Institucional

Criar um **Sistema de Avaliação Institucional** - SAI, partindo do atendimento das expectativas que a comunidade escolar, expressas pelas aspirações que alunos, funcionários, docentes e o próprio mercado de trabalho, têm das novas exigências do mundo atual, é a proposta do Centro Paula Souza, além de avaliar a pertinência e extensão de seus resultados.

Manter a periodicidade da avaliação, que trabalha com as expectativas sociais sobre as competências profissionais atualizadas, deve permitir a criação de um sistema flexível, mutável e dinâmico, ao mesmo tempo que atenda a uma tendência holística, onde todos os indicadores sejam avaliados nas dimensões dos processos de trabalho e da afetividade e sentimentos.

Os resultados da avaliação devem servir como instrumento para um planejamento estratégico de aprimoramento continuado e dar origem ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação e auto-avaliação em cada unidade escolar e no Centro Paula Souza. Deve incitar uma reflexão sobre o como está, como poderia estar e qual a articulação entre as ações a serem propostas para atender ao compromisso da construção de um ensino superior de qualidade.

O diagnóstico obtido pela avaliação, dará um quadro de desempenho real, que estimulará o planejamento estratégico, constituído de ações de capacitação, fortalecimento dos sistemas gerenciais e aproveitamento das possibilidades e potencialidade regionais que devem possibilitar o exercício da autonomia em cada unidade, mantida a sintonia com o mercado de trabalho e realização e interação social.

36.1

ANEXO B: SAI/Etec 2007 - Objetivos Gerais e Específicos

Centro Paula Souza

Sistema de Avaliação

Objetivos

Objetivos Gerais:

- ⇒ Promover a reflexão em cada Etec e no Centro Paula Souza a partir do desempenho **real** apurado, para aproximar esse desempenho do **ideal**, em busca da melhoria da qualidade (padrões de qualidade do Centro Paula Souza).
- ⇒ Possibilitar a consolidação e/ou o redirecionamento das políticas institucionais.
- ⇒ Promover a avaliação interna (auto-avaliação) e externa (avaliação participativa).
- ⇒ Estimular estratégias coletivas e criativas, regionais e personalizadas, para atendimento de realidades cambiantes da produção e mercado de trabalho, pela exploração das próprias potencialidades.
- ⇒ Prestar contas dos serviços prestados à sociedade.
- ⇒ Implantação de uma cultura de avaliação e auto-avaliação nas Etecs, Fatecs e no Centro Paula Souza que permita a contínua retro-alimentação do sistema, procurando aprimorar os seus padrões de qualidade.

Objetivos Específicos:

- ⇒ Definir padrões de desempenho **ideal** das Etecs e cursos do Centro Paula Souza.
- ⇒ Constatar o nível de desempenho **real** por meio de um **Sistema de Avaliação Institucional – SAI**, de cada Etec e de cada curso oferecido.
- ⇒ Avaliar a eficiência e eficácia das ações do Centro Paula Souza.
- ⇒ Definir políticas institucionais e projetos de capacitação.
- ⇒ Subsidiar os Projetos Pedagógicos das Etecs, a partir do diagnóstico de cada indicador avaliado para superação de problemas e melhoria do desempenho.

Descrição dos Indicadores

Os indicadores são características de processos ou produtos passíveis de mensuração e análise. Para o presente trabalho serão utilizados e definidos indicadores do desempenho de:

Processo: Representando a **eficiência** interna da escola, onde se desenvolvem todas as ações escolares. É avaliado pelos indicadores de desempenho pedagógico, higiene e segurança, gestão, infra-estrutura e desempenho profissional.

Produto: Representando a **eficácia** ou seja, os resultados de todas as ações escolares desenvolvidas no processo, é avaliado pelos indicadores de desempenho escolar, situação de egressos, e relações escola-sociedade. Indica ainda, a pertinência, entendida como a relação da Etec e seus produtos com a sociedade.

Benefício: Representando a **percepção** ou extensão de como a qualidade do processo e do produto integram a escola à sociedade. É avaliado pelos indicadores de satisfação e expectativas atendidas, que possibilitam aferir a validade das ações e produtos do ensino profissional oferecido.

Indicadores e Pontuação das Etecs

Os **indicadores de desempenho** foram estabelecidos em função dos objetivos e metas do Centro Paula Souza e expressarão um conjunto de "EFEITOS" decorrentes de "CAUSAS", sobre os quais se pretende intervir. Receberão uma pontuação, de modo a estabelecer referenciais a serem atingidos, sendo 450 pontos para **Processo**, 350 para **Produto** e 200 para **Benefício**, perfazendo 1.000 pontos, o que caracteriza o **Desempenho Ideal**, preconizado pelo Centro Paula Souza.

36.2

ANEXO C: SAI/ETEC 2007 Desempenho Ideal e Quadro de Indicadores de Processo

Centro Paula Souza

Sistema de Avaliação



É importante ressaltar que os resultados são expressos em porcentagens sobre os ideais apontados

Quadro de Indicadores de Processo
(450 pontos – IDEAL)

INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL
Desempenho Pedagógico	- Questões de satisfação com o curso e Etecs - Ensino acompanhando a evolução tecnológica - Integração entre teoria e prática e mundo do trabalho - Conhecimentos adquiridos - Dificuldades com os cursos	150
Higiene e Segurança	- Condições de higiene e limpeza e de segurança tanto das dependências escolares como informações e conhecimentos necessários à formação do tecnólogo	50
Gestão	- Níveis de participação e comunicação nas decisões técnico-administrativas – financeiras - Relacionamentos externo e interno	120
Infra-Estrutura	- Existência, adequação, acesso, qualidade e condições de materiais, equipamentos, salas e instalações.	60
Desempenho Profissional	- Atuação profissional de professores, funcionários e direção.	30
Índice de Assiduidade	- Frequência de alunos - Frequência e pontualidade dos docentes	40
Subtotal		450

36.3

ANEXO D: SAI/ETEC 2007

Quadro de Indicadores de Produto e Benefício

Centro Paula Souza

Sistema de Avaliação

Quadro de Indicadores de Produto
(350 pontos - IDEAL)

INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL
Desempenho Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Relação Candidato/Vaga - número de alunos inscritos por vaga oferecida - Índice Perda / Produtividade - Reprovações, trancamentos e desistências de alunos - Taxa Concluinte/Curso - número de técnicos formados por alunos matriculados 	190
Situação de Egressos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho na área - Situação salarial - Dificuldades com o emprego - Desempenho profissional (auto-avaliação) 	60
Relação Escola / Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Situação de parcerias, convênios e projetos com instituições externas à unidade - Avaliação da Etec na visão da comunidade 	100
Subtotal		350

Quadro de Indicadores de Benefício
(200 pontos - IDEAL)

INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL
Grau de satisfação	- Níveis de satisfação de alunos, docentes, funcionários e pais	110
Expectativas atendidas	- Atendimento das aspirações dos alunos e egressos	30
Avaliação do curso	- Avaliação do curso feita por alunos e egressos	60
Subtotal		200

Pontuação e Desempenho

A pontuação estabelecida pelo Centro Paula Souza, para os diferentes indicadores de desempenho, até 1.000 pontos define o DESEMPENHO IDEAL. A pontuação real de cada unidade escolar, resultante da avaliação dos indicadores pesquisados, permite uma visão de si própria, que, confrontada com a ideal, define os patamares ou PADRÕES DE EXCELÊNCIA a serem almejados.

A pontuação obtida por cada Etec, indicará, em porcentagem, a distância do seu desempenho com os padrões ideais. Estes poderão ser comparados com o desempenho do Centro Paula Souza (que resulta da média de todas as Etecs) e com a pontuação da própria escola na maioria dos indicadores das avaliações anteriores.

O desempenho da Etec pode ser confrontado, ainda, com o de escolas com o mesmo número aproximado de alunos.

36.4

ANEXO E: SAI/ETEC 2007

Quadro Cálculo dos Pontos Relativos às Questões II (II Parte)

Centro Paula Souza

Sistema de Avaliação

3. IP – Índice de Perda e IPR – Índice de Produtividade – 120 pontos

O Grupo de Trabalho SAI/Etec – 2004 – alterou o valor desse indicador para 120 pontos. Também decidiu que entre os intervalos há diferentes faixas de pontuação, e que a partir de perdas superiores ou iguais a 30%, a pontuação será nula.

Índice de Perda e Produtividade - Tabela de Valores				
	Intervalo		Pontos	Percentual
0	-	2,99	120	100,00
3	-	4,99	118	98,33
5	-	5,99	115	95,83
6	-	6,99	112	93,33
7	-	7,99	108	90,00
8	-	8,99	104	86,67
9	-	9,99	100	83,33
10	-	10,99	95	79,17
11	-	11,99	90	75,00
12	-	12,99	85	70,83
13	-	13,99	80	66,67
14	-	14,99	75	62,50
15	-	15,99	70	58,33
16	-	16,99	65	54,17
17	-	17,99	60	50,00
18	-	18,99	55	45,83
19	-	19,99	50	41,67
20	-	20,99	45	37,50
21	-	21,99	39	32,50
22	-	22,99	33	27,50
23	-	23,99	27	22,50
24	-	24,99	21	17,50
25	-	25,99	15	12,50
26	-	26,99	10	8,33
27	-	27,99	9	7,50
28	-	28,99	7	5,83
29	-	30	5	4,17
30,01	-	100	0	0,00

Obs: Anteriormente o valor do IP era de 150 pontos, e a escola "zerava", a partir de perdas iguais ou superiores a 20%.

36.6

ANEXO E: SAI/ETEC 2007

Quadro Cálculo dos Pontos Relativos às Questões III (III Parte)

Centro Paula Souza

Sistema de Avaliação

4. SE - Situação de Egressos - 60 pontos

SE = $\frac{PO}{PM}$ onde, **PM** = Pontos Máximos

PO = Pontos obtidos

PM = Total de alunos trabalhadores x Nº questões utilizadas

PO = (trabalho na área) + (sem dificuldades) + (utilização dos conhecimentos) + (expectativas atendidas)

Pontuação = $\frac{PO \times 60}{PM}$

5. RE/S - Relação Escola/Sociedade - Total 100 pontos, sendo 60 para relação Etec/Sociedade e 40 para Avaliação da Comunidade constantes, das questões dos questionários, conforme decisão do Grupo de Trabalho SAI/Etec-2004.

RE/S = 10 pontos por existência de convênios, eventos, serviços, projetos próprios e programas de incentivo à pesquisa.

6. IA - Índice de Assiduidade de Alunos - 20 pontos

Foram pontuadas, conforme tabela, as freqüências iguais ou superiores a 50%.

A freqüência constitui-se da apuração das presenças dos alunos no dia da aplicação do SAI.

Atendendo às sugestões e solicitações feitas na metavaliação de 2006, a tabela de pontuação da freqüência passa a ser a da tabela abaixo.

Tabela de Pontuação de Freqüência		
Intervalo		Pts
0,00	9,99	0
10,00	19,99	3
20,00	29,99	5
30,00	39,99	10
40,00	49,99	11
50,00	59,99	12
60,00	69,99	13
70,00	74,99	14
75,00	79,99	17
80,00	84,99	18
85,00	89,99	19
90,00	100	20

Ex.: A Etec teve 75% de freqüência, verificando a tabela, esta freqüência corresponde a 17 pontos. Portanto, **POR** é igual a 17.

POR = Pontos Obtidos Relativos

PMR = Pontos Máximos Relativos

A porcentagem de **POR** em relação a **PMR** é igual a **85%**.

IA = 85%.

36.7

ANEXO F: SAI/ETEC 2007 – DESEMPENHO DO CPS

Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores- Parte I

Centro Paula Souza

Síntese Geral

4 - Desempenho do Centro Paula Souza

O Centro Paula Souza,
em relação ao ideal, atingiu
75,5%

As constantes avaliações do desempenho das unidades escolares do Centro Paula Souza, têm mostrado mudanças nos diferentes resultados, em decorrência de ações e políticas educacionais. Oferecem informações que são cruciais para a melhoria da qualidade e identificação da responsabilidade de cada um na Educação Profissional.

As médias dos desempenhos dos indicadores de todas as Etecs, mesmo que generalizadas, representam os resultados do Centro Paula Souza permitindo, aos dirigentes internos e externos, o monitoramento das mudanças ocorridas ou das áreas que requerem maior atenção para sua melhoria. Esses resultados gerais contextualizam cada unidade escolar no universo de todas as escolas do Centro Paula Souza.

Ao desempenho, de cada unidade, é importante associar os investimentos e custos financeiros que foram aplicados durante o processo educacional oferecido.

O Centro Paula Souza atingiu:

Processo: 77,8% **Produto: 72,3%** **Benefício: 75,6%**
Total: 75,5%

Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores

	Indicadores	Pontos Máximos	Ponto Obtidos	%
	Desempenho Pedagógico	150	120,2	80,1
	Higiene e Segurança	50	37,4	74,7
	Gestão	120	92,9	77,4
	Infra-estrutura	60	43,8	72,9
Síntese	Desempenho Profissional	30	21,7	72,4
	Assiduidade	40	34,2	85,4
	Subtotal	450	350,1	77,8
Produto	Desempenho Escolar	190	124,9	65,7
	Situação de Egressos	60	46,8	78,0
	Relação Escola-Sociedade	100	81,4	81,4
	Subtotal	350	253,2	72,3
Benefício	Grau de Satisfação	110	84,4	76,7
	Expectativas Atendidas	30	22,5	75,0
	Avaliação dos Cursos	60	44,4	74,0
	Subtotal	200	151,3	75,6
Total	1000	754,6	75,5	

Custo / Aluno

A média do custo aluno de todas as Etecs foi R\$ 2.473,27.
O maior valor foi R\$ 5.636,44 e o menor R\$ 1.284,56

A média do custo aluno das Etecs, com todos os investimentos incluídos,
foi R\$ 3.066,67, variando de R\$ 1.373,62 a R\$ 10.014,14

4.1

ANEXO F: SAI/ETEC 2007 – DESEMPENHO DO CPS

Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores- Parte II

Centro Paula Souza

Síntese Geral

Avaliações do Centro Paula Souza

A tendência evolutiva de
de 2004 a 2007 foi
2,8%

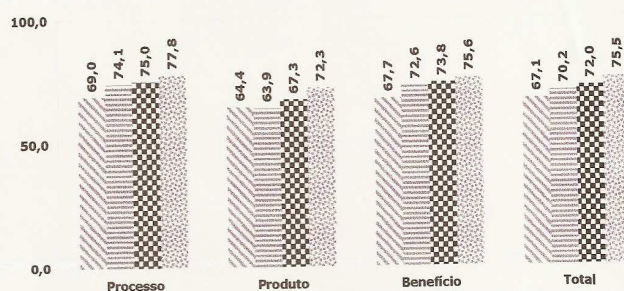
Os números das pesquisas do SAI/Etec de 2004 a 2007, indicam a tendência evolutiva do período, o que permite uma reflexão sobre o estímulo oferecido e o choque de qualidade verificado nos resultados.

A tendência evolutiva, na primeira série histórica, que abrangeu o período de 1999 a 2003, foi de 1,5 pontos percentuais positivos. Nesta segunda série que iniciou em 2004 até a atual avaliação a tendência foi de 2,8%

Indicadores	Pontos Máximos	2004	2005	2006	2007	Tendência
		%	%	%	%	%
Desempenho Pedagógico	150	74,5	77,9	79,0	80,1	1,9
Higiene e Segurança	50	67,1	72,4	74,0	74,7	2,5
Gestão	120	68,9	75,7	76,7	77,4	2,8
Processo	60	64,5	69,6	70,5	72,9	2,8
Infra-estrutura	30	68,0	69,4	71,9	72,4	1,5
Desempenho Profissional	40	58,8	67,7	65,1	85,4	8,9
Assiduidade	40	58,8	67,7	65,1	85,4	8,9
Subtotal	450	69,0	74,1	75,0	77,8	2,9
Produto	190	56,8	62,6	61,0	65,7	3,0
Desempenho Escolar	60	83,9	77,5	83,5	78,0	-2,0
Situação de Egressos	60	83,9	77,5	83,5	78,0	-2,0
Relação Escola-Sociedade	100	71,8	58,2	69,4	81,4	3,2
Subtotal	350	64,4	63,9	67,3	72,3	2,6
Benefício	110	68,1	75,1	76,1	76,7	2,9
Grau de Satisfação	30	64,2	69,3	70,8	75,0	3,6
Expectativas Atendidas	30	64,2	69,3	70,8	75,0	3,6
Avaliação dos Cursos	60	68,7	69,7	71,0	74,0	1,8
Subtotal	200	67,7	72,6	73,8	75,6	2,6
Total	1000	67,1	70,2	72,0	75,5	2,8

Comparação dos resultados de 2004 a 2007 em %

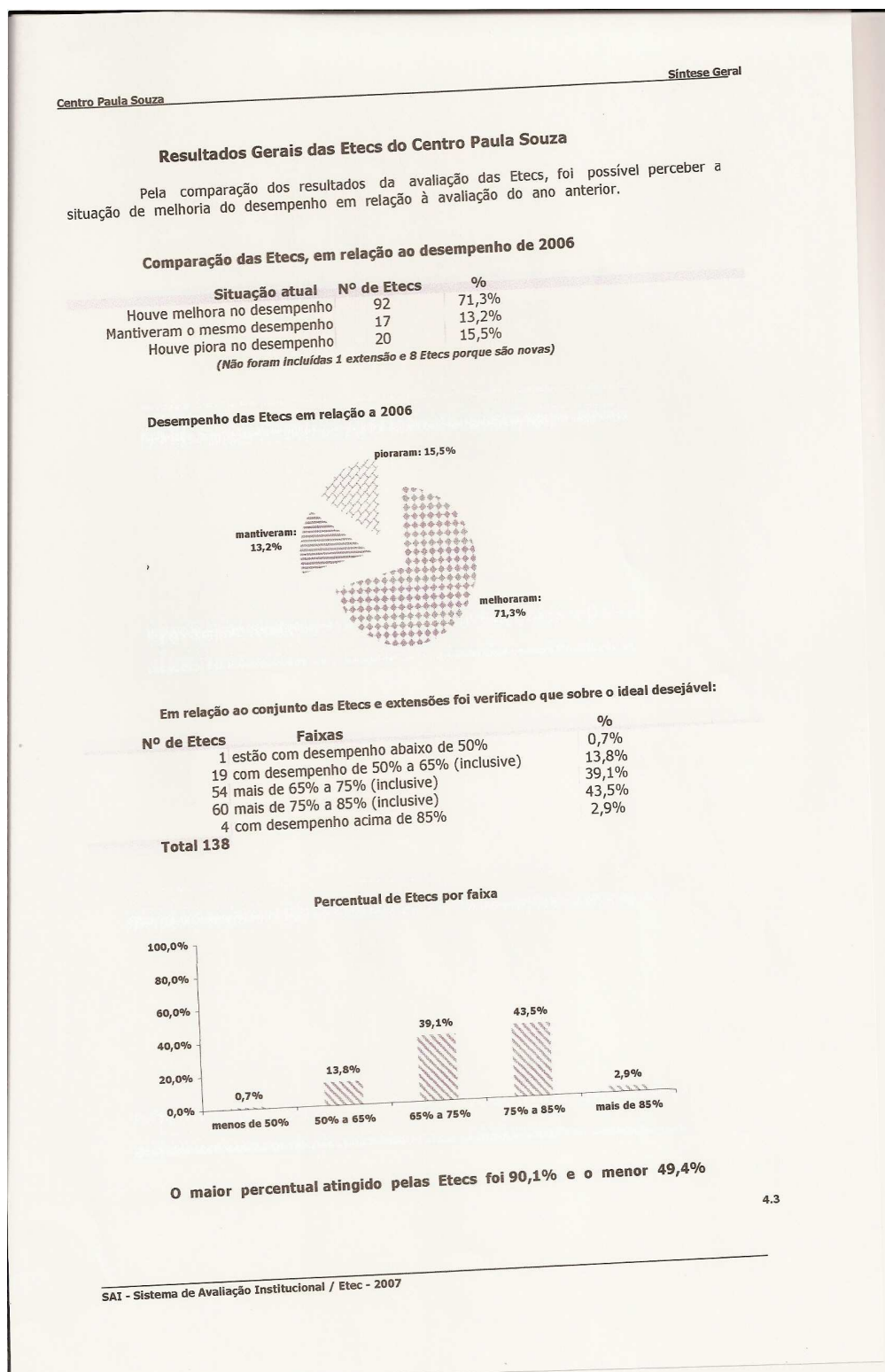
◊ 2004 ■ 2005 × 2006 ▨ 2007



4.2

ANEXO F: SAI/ETEC 2007 – DESEMPENHO DO CPS

Quadro Síntese Geral de Avaliação de Indicadores- Parte III



ANEXO G –SAI/ETE 2002 Conceituação dos Indicadores do SAI

CONCEITUAÇÃO DOS INDICADORES DO SAI

Conceitos Gerais

Item	Conceito
SAI	Sistema de Avaliação Institucional – Destinado a determinar a eficácia, eficiência e benefício do ensino ministrado pelas ETES e FATECs do Centro Paula Souza.
Processo	Representando a eficiência interna da escola, onde se desenvolvem todas as ações escolares. O Processo é avaliado pelos indicadores de desempenho pedagógico, higiene e segurança, gestão, infra-estrutura, desempenho profissional, índices de titulação e atividade docentes, índices de assiduidade e de ocupação.
Produto	Representando a eficácia, ou seja, o resultado de todas as ações escolares desenvolvidas no processo, é avaliado pelos indicadores de desempenho escolar, situações de egressos, relações escola-sociedade, produção acadêmica e estágios.
Benefício	Representando a percepção ou extensões de como as qualidades do processo e do produto integram a escola à sociedade. É avaliado pelos indicadores de satisfação e expectativas atendidas.

Conceituação e Avaliação de Indicadores de Processo

Desempenho Pedagógico	Avaliado por alunos e docentes, envolve questões de satisfação com o curso e disciplinas, dificuldades encontradas no desenvolvimento dos planos de ensino, conhecimentos ministrados e adquiridos, habilidades e competências desenvolvidas, oferece diferentes visões do processo educacional do ponto de vista de quem o recebe e de quem o ministra.
Higiene e Segurança	Caracterizam as condições de higiene, segurança e prevenção de sinistros, tanto das dependências escolares como na própria formação profissional.
Gestão	Identificam os níveis de participação e comunicação nas decisões técnico-administrativas-financeiras, o relacionamento interno e externo, permitindo uma visão do clima organizacional da escola.
Infra-estrutura	Relacionam a existência e condições de materiais e equipamentos e instalações da escola, além do acesso e atendimento a essas dependências e/ou serviços.
Desempenho Profissional	Identificam a atuação de cada segmento no desenvolvimento das ações escolares.
Índices de Assiduidade	Indicam a frequência às aulas de docentes e alunos.

ANEXO H- SAI/ETE 2002 Conceituação Produto

Conceituação e Avaliação de Indicadores de Produto	
Desempenho Escolar	Representa a demanda, a perda e a produtividade de cada curso e unidade escolar.
Relação Candidato/Vaga	Indica o número de inscritos por vaga oferecida.
Índice de Perda	Determinado pela porcentagem de alunos retidos por faltas e aproveitamento ou desistência por período escolar.
Índice de Produtividade	Porcentagem de alunos que conseguem concluir as disciplinas do semestre.
Taxa Concluinte/ Curso	Indica o número de matrículas necessárias para formar um profissional do curso.
Avaliação de Estágios	Aponta o grau de dificuldade no campo de estágio.
Situação de Egresso	Indica a situação de empregabilidade e laborabilidade dos ex-alunos.
Relação escola-sociedade	Caracteriza a capacidade de relacionamento de cada escola, que organizando ou participando de atividades sociais, artísticas, culturais, científicas e tecno-tecnológicas, através de convênios, parcerias prestação de serviços, eventos.
Conceituação e Avaliação de Indicadores de Benefício	
Grau de Satisfação	Indica a satisfação de alunos, docentes, funcionários e egressos em relação ao empenho da equipe escolar, conhecimento adquirido, condições gerais, relacionamento, organização curricular e funcional da escola.
Expectativas Atendidas	Expressam o atendimento das aspirações e expectativas de alunos e egressos quanto ao ensino oferecido.
Avaliação do Curso	Determinada por alunos e egressos, expressa a opinião sobre a qualidade do curso.
<p><i>O ato de avaliar, por sua constituição, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois não é um ato seletivo.</i></p> <p><i>A avaliação destina-se ao diagnóstico...</i></p> <p><i>É uma meta a ser trabalhada, que com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Luckesi</i></p>	
<p>Assessoria de Avaliação Institucional – Fone 3327-3033 – 3327-3103 – Fax 3315-9262 – E-Mail: avolin@centropaulosouza.com.br</p>	

Anexo I:

Questionário Corpo Docente

CENTRO PAULA SOUZA

COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PÚBLICA PROFISSIONAL



SAI / ETE - 2005 Sistema de Avaliação Institucional

Caro(a) Professor(a)

Este é o sexto Processo de Avaliação organizado pela Assessoria de Avaliação Institucional e por representantes das ETEs. Contamos com sua colaboração para responder este questionário. Suas respostas são importantes para o atendimento dos objetivos de uma avaliação, ou seja, acompanhar a evolução do desempenho da sua escola e oferecer instrumento para um planejamento direcionado para o futuro.

Agradecemos a sua participação,
Assessoria de Avaliação Institucional

ETE -	Município -
-------	-------------

ASSINALE NA QUADRÍCULA O NÚMERO DE SUA RESPOSTA

A - DADOS PESSOAIS

Componentes que leciona	
1 - Ensino Geral; 2 - Ensino Específico; 3 - Ensino Geral e Específico	1
Contratação	
1 - Tempo Indeterminado; 2 - Tempo Determinado	2
Leciona nesta ETE	
1 - menos de um ano; 2 - entre um e cinco anos; 3 - mais de cinco anos	3
Leciona	
1 - só nesta ETE; 2 - além de lecionar, exerce outra atividade na área da disciplina que leciona; 3 - além de lecionar, exerce outra atividade fora da área da disciplina que leciona; 4 - além de lecionar exerce outras atividades na área e fora da área da disciplina que leciona	4
Titulação (assinale apenas a maior titulação)	
1 - Licenciatura; 2 - Graduação; 3 - Técnico; 4 - Pós-graduação na área; 5 - Especialização;	5

B - AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO

Esta ETE foi avaliada em 2004. Você tomou conhecimento dos resultados	
1 - Sim, integralmente; 2 - Sim, parcialmente; 3 - Não; 4 - Não sei (sou novo na escola)	6
Você percebeu alguma melhoria	
1 - Sim, integralmente; 2 - Sim, parcialmente; 3 - Não; 4 - Não sei (sou novo na escola)	7
Os resultados do SAI/ETE-2004 foram utilizados	
1 - No planejamento geral da ETE; 2 - Somente no planejamento da minha disciplina; 3 - Não foram utilizados; 4 - Não sei (sou novo na escola)	8
Sobre o planejamento geral da ETE e sua participação na elaboração	
1 - Conheço e participei; 3 - Iniciei as minhas atividades após o planejamento;	2 - Conheço, mas não participei; 4 - Não conheço
9	
O desempenho da ETE, na avaliação do SAI, é o resultado do trabalho e envolvimento de todos.	
Qual foi o seu grau de participação nesses resultados	
1 - Bom; 2 - Regular; 3 - Não sei (sou novo na escola); 4 - A responsabilidade não é minha	10

C – INFRA – ESTRUTURA E GESTÃO

Assinale: 4 – muito bom; 3 – bom; 2 – regular; 1 – ruim

Avalie a sua escola quanto a:

laboratórios (conservação, tamanho, adequação, número, segurança...)	11
equipamentos, máquinas e material didático (adequação ao desenvolvimento dos conteúdos)	12
salas de aula (conservação, carteiras, iluminação, ventilação...)	13
recursos audiovisuais	14
biblioteca (atendimento, iluminação, ventilação...)	15
disponibilidade de uso de micro para fins didáticos dos professores	16
atendimento dos funcionários da Secretaria Acadêmica	17
atendimento dos funcionários da Diretoria de Serviços	18
atendimento dos “Atendentes de Classe”	19
condições de higiene e limpeza da escola em geral (banheiros, salas, pátios...)	20
normas disciplinares (relacionadas com alunos)	21
comunicação e participação em eventos externos	22
informação quanto a prestação de contas da APM e/ou Cooperativa	23

D – TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Assinale: 4 – muito bom; 3 – bom; 2 – regular; 1 – ruim

D.1 – Indique o seu grau de satisfação em relação a:

atuação da direção	24
oportunidades de discussão das decisões administrativas (Planejamento Estratégico)	25
relações interpessoais (professores, alunos, funcionários e direção)	26
agilidade e clareza na comunicação interna	27
atuação da coordenação de área	28
possibilidade de buscar experiências externas (palestras, cursos, visitas...)	29

Assinale: 4 – muito bom; 3 – bom; 2 – regular; 1 – ruim

D.2 – Em relação à Administração Central, indique o seu grau de satisfação com a:

política de progressão e qualificação profissional	30
oportunidades de atualização profissional (estágios, cursos no Brasil e no exterior)	31
critérios de classificação de docentes para atribuição de aulas	32

E - CURRÍCULOS E PROGRAMAS

Assinale: 4 - muito bom; 3 - bom; 2 - regular; 1 - ruim

E.1 - Durante o desenvolvimento do curso e dos planos de ensino, ocorre:

relacionamento dos conhecimentos ministrados com outras áreas	33
relação entre o que está sendo ensinado ao aluno e aplicabilidade no mundo atual	34
correlação entre os objetivos dos conteúdos com o projeto pedagógico da escola	35
proporção entre teoria e prática	36
preocupação com a formação da cidadania	37
utilização de experiências externas	38
utilização de recursos audiovisuais (vídeo, música, jornais, transparências...)	39
proposta de trabalho por projetos	40
atualização dos conteúdos programáticos	41
metodologia diferenciada e específica para recuperação contínua e paralela	42

Assinale: 4 - sempre; 3 - muitas vezes; 2 - poucas vezes; 1 - raramente

E.2 - Em suas aulas, você:

aceita as críticas e sugestões feitas pelos alunos	43
mantém um clima de respeito mútuo, atenção e trabalho produtivo	44
apresenta os critérios de avaliação para os alunos	45
estimula a pesquisa	46
permite que os alunos proponham diferentes formas para chegar aos mesmos resultados	47
procura aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm	48
analisa as provas e comenta os resultados com seus alunos	49

Assinale: 4 - sempre; 3 - muitas vezes; 2 - poucas vezes; 1 - raramente

E.3 - A sua disciplina possibilita que o aluno desenvolva ou seja informado sobre as habilidades e competências necessárias à sua integração no mundo atual.**Quantifique seus procedimentos didático-pedagógicos para desenvolvimento de seus alunos, quanto a:**

capacidade para lidar com situações-problema (gerenciamento da autopesquisa)	50
capacidade para tomar decisões	51
trabalho em grupo e espírito de cooperação	52
iniciativa própria	53
planejamento do próprio trabalho	54
estímulo ao desenvolvimento do raciocínio dos alunos	55
consciência ambiental	56
ética, responsabilidade e cidadania	57
habilidade na utilização de equipamentos	58
desenvolvimento da comunicação oral e escrita	59
conhecimento de aspectos sócio-econômicos atuais (nacionais e internacionais)	60
aceitação de críticas	61
autonomia na utilização de equipamentos	62
promoção de atividades que incentivam o desenvolvimento de hábitos de higiene e segurança	63
gestão (organização, liderança, administração...)	64

F – CORPO DISCENTE

Assinale: 4 – muito bom; 3 – bom; 2 – regular; 1 – ruim	
F.1 – Avalie a atuação da escola, em relação aos alunos, nos aspectos de:	
envolvimento em atividades extracurriculares (visitas a setores produtivos, eventos científicos, culturais...)	65
programas de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem	66
existência de uma política que garanta os direitos e deveres dos alunos	67
programa de recepção e integração dos ingressantes	68
ações para redução de taxas de evasão	69

Assinale: 4 – sempre; 3 – muitas vezes; 2 – algumas vezes; 1 – raramente	
F.2 – Os seus alunos têm facilidade em relação a:	
relacionamento com os professores	70
acompanhamento das aulas teóricas	71
acompanhamento das aulas práticas	72
conciliação do estudo com o trabalho e/ou outras atividades	73

G – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Assinale: 4 – sempre; 3 – muitas vezes; 2 – algumas vezes; 1 – raramente	
Com relação a sua atuação e participação, indique a frequência com que:	
mantém a sua escrituração escolar em dia (diário de classe, planos, papeletas...)	74
atende com presteza às solicitações dos funcionários	75
atende com agilidade às solicitações da Coordenação de Área e da Direção	76
informa seus alunos sobre seus direitos (recursos, faltas, dispensas de disciplinas...)	77
mantém a Coordenação de Área e Direção informadas de suas ações	78
promove eventos e/ou participa de atividades extracurriculares	79
cumprir horários programados para suas atividades	80
participa das atividades da APM e/ou Cooperativa	81
participa, quando convidado, das reuniões de Comissões e Conselhos (Classe, Escola...)	82
se atualiza por conta própria	83
cumprir seu programa	84

H – OPINIÕES PESSOAIS (opcional)

Apresente suas sugestões para:

1 – a ETE
2 – melhoria do seu curso
3 – o Centro Paula Souza

*Agradecemos a sua colaboração
Assessoria de Avaliação Institucional
Centro Paula Souza*

Anexo J:

Questionário
Funcionários

CENTRO PAULA SOUZA

COMPETÊNCIA EM EDUCAÇÃO PÚBLICA PROFISSIONAL

SAI / ETE - 2005
Sistema de Avaliação Institucional



Senhor(a) Funcionário(a)

A Assessoria de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza está dando continuidade à avaliação das ETEs, para a qual a sua colaboração é muito importante.

Obrigado,
Assessoria de Avaliação Institucional

ETE -	Município -
-------	-------------

(Participam funcionários, estagiários e instrutores, que trabalham na escola, independentemente do vínculo empregatício: CEETEPS, SCTDE, APM, PM, cedidos, outros)

ASSINALE NA QUADRÍCULA O NÚMERO DE SUA RESPOSTA

A - DADOS PESSOAIS E AVALIAÇÃO

Sexo	
1 - Feminino; 2 - Masculino	1
Esta ETE foi avaliada em 2004. Você tomou conhecimento dos resultados	
1 - Sim, integralmente; 2 - Sim, parcialmente; 3 - Não; 4 - Não sei (sou novo na escola)	2
Você percebeu alguma melhoria	
1 - Sim, integralmente; 2 - Sim, parcialmente; 3 - Não; 4 - Não sei (sou novo na escola)	3
O desempenho da ETE, na avaliação do SAI, é o resultado do trabalho e envolvimento de todos.	
Qual foi o seu grau de participação nesses resultados	
1 - Bom; 2 - Regular; 3 - Não sei (sou novo na escola); 4 - A responsabilidade não é minha	4

B - SOBRE O TRABALHO NA ESCOLA

Assinale: 4 - muito bom; 3 - bom; 2 - regular; 1 - ruim	
Avalie a ETE quanto a:	
rapidez e clareza das informações	5
planejamento do trabalho junto com outros funcionários do setor	6
segurança no trabalho	7
aceitação das sugestões de trabalho que você leva para a chefia	8
interesse da chefia pelo seu trabalho	9
sua participação nas decisões sobre as atividades do seu setor	10
normas disciplinares para funcionários	11

C - RELAÇÕES HUMANAS

Assinale: 4 - muito bom; 3 - bom; 2 - regular; 1 - ruim	
Avalie o seu relacionamento com:	
os alunos	12
os colegas	13
a direção	14
os professores	15

D - INFRA-ESTRUTURA E GESTÃO

Assinale: 4 - muito bom; 3 - bom; 2 - regular; 1 - ruim	
Avalie a sua escola quanto a:	
instalações e dependências relacionadas com o seu trabalho (almoxarifado, cozinha, secretaria e setores)	16
banheiros (limpeza e conservação)	17
material de trabalho (produtos de limpeza, papel, caneta...)	18
equipamentos e máquinas para o seu trabalho	19
condições de higiene e limpeza da escola em geral	20
informações sobre seus direitos e deveres	21
participação da escola em eventos externos (feiras, campeonatos, exposições, visitas a empresas...)	22
organização, pela escola, de atividades abertas à comunidade	23
informações sobre prestação de contas da APM e/ou Cooperativa	24
regras de funcionamento da escola	25
desempenho da equipe da direção	26
realização de parcerias e convênios com instituições externas (prefeituras, empresas...)	27
desempenho dos funcionários	28
atendimento que a ETE dá ao público em geral	29
responsabilidade e cuidado no tratamento do patrimônio da escola e no uso de materiais	30

E - SATISFAÇÃO EM GERAL

Assinale: 4 - muito bom; 3 - bom; 2 - regular; 1 - ruim	
Avalie o seu grau de satisfação quanto a:	
organização e funcionamento da escola	31
ambiente de trabalho	32
condições de trabalho	33

F - SUGESTÕES (opcional)

Apresente suas sugestões para:	
F.1 - a ETE	
F.2 - o Centro Paula Souza	

*Agradecemos sua colaboração
Assessoria de Avaliação Institucional
Centro Paula Souza*

**Anexo K:
Questionário
Alunos**

CENTRO PAULA SOUZA

ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

SAI / ETE - 2005 Sistema de Avaliação Institucional



Caro Aluno

A Assessoria de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza realiza, anualmente, uma avaliação para acompanhar a evolução do desempenho de cada escola. O resultado dessa avaliação é apresentado em um relatório que deve servir para o planejamento das metas e ações na melhoria dos cursos. Contamos com você para responder as questões abaixo.

Agradecemos a sua colaboração,
Assessoria de Avaliação Institucional

ETE -	Curso -
-------	---------

ASSINALE NA QUADRÍCULA O NÚMERO DE SUA RESPOSTA

A - DADOS PESSOAIS

Módulo		
1 - Segundo; 2 - Terceiro; 3 - Quarto	1	
Turno		
1 - Manhã; 2 - Tarde; 3 - Vespertino; 4 - Noite	2	
Sexo		
1 - Feminino; 2 - Masculino	3	
Idade (em anos)		4
Atualmente você trabalha		
1 - Não; 2 - Sim (na área do curso); 3 - Sim (fora da área do curso)	5	
Tem o 2º Grau ou Médio completo		
1 - Sim; 2 - Não	6	

SE VOCÊ FREQUENTA MAIS DE UM CURSO, RESPONDA SOBRE O DESTE HORÁRIO

B - CONTE SOBRE SUAS ESCOLHAS

Assinale: 1 - Sim, influenciou; 2 - Não influenciou		
Escolhi esta escola porque:		
é uma boa escola	7	
é a mais próxima de minha residência ou emprego	8	
tinha o curso que eu queria	9	
foi indicada por conhecidos	10	
é gratuita	11	
os meus pais aconselharam	12	
Escolhi este curso porque:		
tenho algum conhecimento da área e gosto do curso	13	
possibilita maiores oportunidades de emprego	14	
pretendo me profissionalizar	15	
pretendo exercer a profissão de técnico	16	
pretendo prosseguir estudos na área	17	
trabalho na área	18	
frequento o ensino médio nesta escola	19	
é reconhecido como um bom curso	20	

C - CONTE SOBRE A AVALIAÇÃO

Assinale: 4 - Sim, integralmente; 3 - Sim, parcialmente; 2 - Não; 1 - Não sei		
Esta ETE foi avaliada em 2004. Você		
ficou sabendo dos resultados	21	
percebeu melhorias	22	

Ao responder as próximas questões considere sempre o aspecto geral de cada situação

D – CONTE SOBRE SUA ESCOLA

D.1 – Assinale: 4 – Muito bom; 3 – Bom; 2 – Regular; 1 – Ruim	
Avalie a sua escola quanto a:	
salas de aula (estado das carteiras, iluminação, ventilação, quadros...)	23
higiene e limpeza da escola em geral (banheiros, salas, pátios...)	24
biblioteca (empréstimo, acesso, local e atendimento...)	25
laboratórios e oficinas (mecânica, elétrica, cozinha experimental, canteiro de obras, escritório modelo, informática...) quanto à salubridade, atualização, quantidade, qualidade...	26
material de apoio didático (retroprojektor, vídeo, TV, softwares, apostilas...)	27
integração de alunos com os de outras classes	28
respeito aos direitos e deveres de alunos	29
informações e participação da escola em eventos externos (feiras, campeonatos, exposições, visitas a centros produtivos e outros)	30
organização, pela escola, de eventos abertos à comunidade	31
atendimento dos funcionários (presteza, atenção, cordialidade...)	32
atendimento da secretaria (rapidez, cordialidade, atenção...)	33
informações sobre as atividades da APM e/ou da Cooperativa	34
prestação de contas da APM e/ou Cooperativa	35
oferecimento de oportunidades de estágio	36
informações prestadas sobre promoção, retenção, recuperação, aproveitamento de estudos, rematricula, progressão parcial, reclassificação...	37
oferecimento e acesso à participação em atividades extracurriculares (palestras, visitas, cursos...)	38
participação de representantes de alunos nos Conselhos de Escola, nos Conselhos de Classe, APM e/ou Cooperativa	39
apoio à organização do Grêmio Estudantil e/ou Comitês	40
existência e conservação de extintores de incêndio	41
informações sobre desocupação em caso de incêndio	42
condições de segurança física dos alunos dentro da escola	43
condições de segurança nas aulas práticas	44
D.2 – Assinale: 4 – Muito bom; 3 – Bom; 2 – Regular; 1 – Ruim	
Avalie a sua atuação e interesse em relação a:	
participação, desempenho e cooperação em sala de aula	45
APM e/ou Cooperativa	46
trazer material necessário para as aulas	47
preservação do patrimônio	48
dedicação e estudo fora da sala de aula	49
respeito às normas	50
projetos	51

E – CONTE SOBRE SEUS RELACIONAMENTOS

Assinale: 4 – Muito bom; 3 – Bom; 2 – Regular; 1 – Ruim	
Avalie o seu relacionamento com:	
professores	52
funcionários	53
direção	54
colegas	55

F – CONTE SOBRE SEU CURSO

F.1 – Assinale: 4 – Muito bom; 3 – Bom; 2 – Regular; 1 – Ruim	
Avalie seu curso quanto a:	
adequação do material didático ao desenvolvimento dos conteúdos	52
conhecimentos adquiridos	53
conteúdo ensinado e sua relação com o mundo atual	54
atualização dos conteúdos ensinados	55
conhecimento que os professores têm dos componentes curriculares que lecionam	56
relação entre os componentes curriculares (quando os conteúdos se integram)	57
projetos interdisciplinares (desenvolvidos por vários professores envolvendo diferentes disciplinas)	58
qualidade das aulas teóricas	59
qualidade das aulas práticas	60
F.2 – Assinale: 4 – Sempre; 3 – Muitas vezes; 2 – Poucas vezes; 1 – Nunca	
Durante o curso estão sendo oferecidas informações ou atividades relacionadas com:	
consciência ambiental (preservação do meio ambiente)	61
ética, responsabilidade e cidadania	62
desenvolvimento da comunicação oral e escrita	63
gestão (organização, liderança, administração...)	64
desenvolvimento, análise, discussão e ações de intervenção no meio ambiente	65

G – CONTE SOBRE O QUE ACONTECE NAS AULAS

G.1 – Assinale: 4 – Sempre; 3 – Muitas vezes; 2 – Poucas vezes; 1 – Nunca	
Durante as aulas, de modo geral, você percebe que os professores:	
promovem atividades que incentivam o desenvolvimento de hábitos de higiene e segurança	66
utilizam recursos audiovisuais (vídeo, música, jornais, transparências...)	67
esclarecem dúvidas	68
incentivam a participação em atividades externas (feiras, exposições, visitas...)	69
apresentam os critérios de avaliação	70
procuram aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm	71
permitem que os alunos proponham diferentes formas para chegar aos mesmos resultados	72
tratam os assuntos com objetividade e clareza	73
procuram estimular o raciocínio dos alunos	74
demonstram ter preparado suas aulas	75
estimulam o trabalho em grupo e espírito de cooperação	76
relacionam os conhecimentos ministrados com outras áreas	77
analisam as provas e comentam os resultados com os alunos	78
mantêm a atenção da classe	79
G.2 – Assinale: 4 – Muito bom; 3 – Bom; 2 – Regular; 1 – Ruim	
Avalie a situação dos professores quanto a:	
frequência (assiduidade às aulas)	80
pontualidade (cumprir o horário)	81
apresentação da programação dos conteúdos das disciplinas do curso	82
cumprimento da programação apresentada	83

H – AVALIAÇÃO GERAL DO SEU CURSO

Assinale: 4 – Plenamente; 3 – Satisfatoriamente; 2 – Com algumas restrições; 1 – Com muitas restrições	
o curso está atendendo ao que esperava	84
está satisfeito com o curso	85
acha que os conteúdos do curso estão adequadamente organizados	86

I – DESEMPENHO PEDAGÓGICO

I.1 – Sobre as disciplinas que você cursa ou já cursou, cite aquelas em que ocorre/ocorreu maior aprendizagem (Não abrevie o nome das disciplinas)	87

I.2 – Sobre as disciplinas que você cursa ou já cursou, indique as que encontra/encontrou dificuldade. (Não abrevie o nome das disciplinas)	88
1ª	
2ª	
3ª	

Assinale com X (pode assinalar mais de uma dificuldade por disciplina)			
Sobre as disciplinas com dificuldades (1ª, 2ª e 3ª) indique o motivo. Tenho dificuldade porque:	1ª	2ª	3ª
não gosto da disciplina	89		
exige muito tempo de estudo	90		
não tenho base suficiente	91		
falta clareza nas exposições do professor	92		
julgo que o conteúdo não é importante	93		
falta preparo das aulas	94		
não há relação entre o que é ensinado e o mundo atual	95		
falta motivação ao professor	96		
exige muito trabalho extraclasse	97		
o que o professor cobra não coincide com o que foi ensinado	98		
falta material didático	99		
há pouco equipamento para muitos alunos	100		
há equipamentos que não funcionam	101		

J – OPINIÕES PESSOAIS (opcional)

1 – Apresente os pontos positivos de sua escola
2 – Você tem sugestões para melhorar o seu curso? Quais?

*Agradecemos sua colaboração
Assessoria de Avaliação Institucional
Centro Paula Souza*

ANEXO L: TABELAS REFERENTES AO CÁLCULO DO BÔNUS MÉRITO DE 2005 CRITÉRIOS DE CONCESSÃO DO BÔNUS MÉRITO NO CPS

Disponível em: www.Centropaulasouza.Com.Br/Crh - Acesso em 8/04/2008.

Tabela 1 (inciso I, do artigo 4º do Decreto nº , de de 200)

Frequência	Pontos
De 99 a 100%	45
De 95% a 98,99%	40
De 90% a 94,99%	35
De 85% a 89,99%	25
De 80% a 84,99%	20
De 70% a 79,99%	15
Inferior a 70,00%	00

Tabela 2 (inciso II, do artigo 4º do Decreto nº , de de de 200

Avaliação	Pontos
De 55 a 60	45
De 45 a 54,99	40
De 35 a 44,99	35
De 25 a 34,99	30
De 15 a 24,99	25
inferior a 15	zero

Tabela 3 (inciso III, do artigo 4º do Decreto nº , de de de 200..)

Tempo de CEETEPS Pontos

Igual ou superior a 10 anos.....	30
Igual ou superior a 07 anos e inferior a 10 anos.....	25
Igual ou superior a 05 anos e inferior a 07 anos.....	20
Igual ou superior a 03 anos e inferior a 05 anos.....	15
Igual ou superior a 01 ano e inferior a 03 anos	10
Inferior a 01 ano.	05

Tabela 4 (inciso IV, do artigo 4º do Decreto nº, de de de 200..)**Avaliação Institucional**

Produto –Faixa %	Pontos
de 70% a 100%	30
de 65% a 69,99%	29
de 60% a 64,99	28
de 55% a 59,99%	27
de 50% a 54,99%	26
de 45% a 49,99%	25
de 40% a 44,99%	22
de 35% a 39,99%	17
de 30% a 34,99%	12
de 25% a 29,99%	07
de 20% a 24,99%	02
INFERIOR a 20%	zero

Artigo 8º - Aos valores estabelecidos como referência no artigo 7º deste decreto, será aplicada a Tabela que se segue, em consonância com o resultado da soma dos pontos apurados nos termos do artigo 4º deste decreto:

TABELA DE VALORES DO BÔNUS MÉRITO

Total de Pontos obtidos	Índice aplicável aos valores estabelecidos no artigo 8º deste decreto
I - de 145 a 150,00	1,60
II - de 135 a 144,99	1,50
III - de 120 a 134,99	1,40
IV - de 100 a 119,99	1,30
V - de 80 a 99,99	1,15
VI - de 60 a 79,99.	1,00
VII - inferior a 60,00	0,50

ANEXO M: TABELAS REFERENTES AO VALOR DA HORA-AULA DOCENTE E SALÁRIO BASE – SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS –2005-2007

TABELA 38 - DOCENTE 2º GRAU

Page 1 of 1

Seção de Administração de Pagamento de Pessoal

Folha de Pagamento | Administração de Contrato | Emails | Grupos | Modelos SAPP | Busca

TABELA 38 - DOCENTE 2º GRAU

CLIENTE: 092 - CENTRO EST. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

TABELA 38 - DOCENTE 2º GRAU (P. SOUZA)

CARGO	DESCRIÇÃO	VALOR
4810	PROFESSOR TEMP. I	6,09
4811	PROFESSOR TEMP. II	7,30
4812	PROFESSOR TEMP. III	8,53
4813	PROFESSOR TEMP. IV	9,74
4842	ESTAGIÁRIO 2º GRAU	1,90
4865	AUXILIAR DE INSTRUÇÃO I	4,57
4866	AUXILIAR DE INSTRUÇÃO II	5,17
4867	PROFESSOR A	6,09
4868	PROFESSOR B	7,30
4869	PROFESSOR C	8,53
4870	PROFESSOR D	9,74
4871	PROFESSOR E	11,20
4872	PROFESSOR F	12,97

Todos os direitos reservados ao SAPP - 2005. © - Ter, 22-Nov-2005 11:27 AM

Tabela 31

Page 1 of 1

Seção de Administração de Pagamento de Pessoal

Folha de Pagamento | Administração de Contrato | Emails | Grupos | Modelos SAPP | Busca

Tabela 31

CLIENTE:092 - CENTRO EST. EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

TABELA 31 - NÍVEL BÁSICO (P. SOUZA) REAJUSTE 11% - 01/09/2005

FAIXA	NÍVEL	VALOR
1	1	263,39
1	2	283,17
1	3	304,40
1	4	327,23
2	1	277,87
2	2	298,73
2	3	321,15
2	4	345,24
3	1	293,15
3	2	315,15
3	3	338,82
3	4	364,19
4	1	309,29
4	2	332,47
4	3	357,47
4	4	384,24