

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO
TECNOLÓGICO: MELHORIA DA EDUCAÇÃO?**

ROSIRLEI CLARETE BATISTA PAVÃO

**PIRACICABA, SP
2013**

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO TECNOLÓGICO: MELHORIA DA EDUCAÇÃO?

ROSIRLEI CLARETE BATISTA PAVÃO

ORIENTADOR: PROFA. DRA. SELMA BORGHİ VENCO

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
2013**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

P337a Pavão, Rosirlei Clarete Batista.
Avaliação Institucional no ensino tecnológico: melhoria da Educação /
Rosirlei Clarete Batista Pavão. – Piracicaba, SP: [s.n.], 2013.
155f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências
Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade
Metodista de Piracicaba. 2013.
Orientador: Profa. Dra. Selma Borghi Venco.
Inclui Bibliografia

1. Avaliação Educacional. 2. Ensino Tecnológico. 3. Avaliação
Institucional. 4. Qualidade da Educação. 5. Fatec. I. Venco, Selma Borghi.
II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. SELMA BORGHI VENCO _____

PROF. DR. JOSÉ CARLOS ROTHEN _____

PROFA. DRA. RENATA BARRICHELO CUNHA _____

À minha esposa, Maria Tereza, e ao meu filho Bruno.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos os que participaram dessa empreitada por meio de concessões dos mais variados tipos, que viabilizaram a melhoria do meu conhecimento, em especial à minha orientadora, Prof^a Dr^a Selma Borghi Venco, pela compreensão das dificuldades encontradas na elaboração dessa dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o Sistema de Avaliação adotado pelo Centro Paula Souza, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo, mais especificamente às Faculdades de Tecnologia (FATECs). Tomando-se como referência a Faculdade de Tecnologia Professor Wilson Roberto Ribeiro de Camargo – Fatec Tatuí analisa-se a influência, por meio do levantamento dos dados de eficiência (Processo), eficácia (Produto) e efetividade (Benefício), criados pelo seu Sistema de Avaliação Institucional – SAI, com vistas à melhoria da educação na unidade escolar. Para tanto, recorre-se à reconstituição histórica das transformações na organização do trabalho articuladas ao surgimento dos cursos técnicos e tecnológicos articulada à evolução dos sistemas produtivos e à opção política de formação da força de trabalho por meio das escolas técnicas/tecnológicas. Da mesma forma, recorre-se às origens do sistema de avaliação, a fim de compreender seu delineamento na atualidade. A análise, de caráter documental e bibliográfico, concentrou-se no período de 2007 a 2011 e sobre os dados resultantes da aplicação de questionários do referido Sistema junto à comunidade escolar – alunos, professores, coordenadores, funcionários técnicos administrativos.

Palavras-chave: avaliação educacional, ensino tecnológico, avaliação institucional; sistema de avaliação institucional; qualidade da educação; FATEC.

ABSTRACT

This research has the objective to analyze the assessment system used by Centro Paula Souza, bound by Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo, specifically at the Technology Colleges (FATECs). Taking as a reference the Technology College Professor Wilson Roberto Ribeiro de Camargo – Fatec Tatuí, the influence, was analyzed, by data collection on efficiency (Process), efficacy (Product) and effectiveness (Benefit), created by its Institutional Assessment System – SAI, so as to the improvement of the education in the school unit. To do so, a historical reconstitution of the modifications in the organization of the work articulated to the arisen of the technical and technological courses, to the evolution of the productive systems and to the political option of the workforce formation through technical/technological schools has been used. In the same way, the origins of the assessment system have been resorted, in order to understand its delineation today. The analysis, a documentary and bibliographical work, comprised the period from 2007 to 2011, is the data resulting from the questionnaires given about the referred System together with the school community – students, professors, coordinators and technical-administrative staff.

Key-words: educational assessment, technological education, institutional assessment; institutional assessment system; quality of education; FATEC.

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo 1 - A evolução da organização do trabalho	18
1.1 Revolução Industrial	18
1.2 Sistema Produtivos	22
1.3 O desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil	26
Capítulo 2 - A Revolução Francesa e a Avaliação	31
2.1 A Revolução Francesa	31
2.2 A Avaliação	35
2.3 O Desenvolvimento da Avaliação Institucional no Brasil	43
2.4 Modelo Teórico de avaliação da qualidade da avaliação superior	56
Capítulo 3 - Sistema de Avaliação no Centro Paula Souza	60
3.1 Contexto mundial	60
3.2 O Sistema de Avaliação Institucional – SAI	72
3.3 Instrumento de coleta de dados – Questionários	87
3.4 O Sistema de Avaliação de Egressos – SAIE	109
Capítulo 4 – Caracterização da Fatec Tatuí – Prof. Wilson R. R. de Camargo	113
Considerações finais	126
Bibliografia	131
Anexo I – Instrumentos de Pesquisa – Questionário de Alunos - Geral	140
Anexo II – Questionário do Professor	144
Anexo III – Questionário de Coordenadores	147
Anexo IV – Questionário de Egressos	148
Anexo V – Questionário de Funcionários	152
Anexo VI – Número das questões usadas para cálculo dos indicadores	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Valor agregado x Transformação, adaptado de Contera, 2002	57
Figura 2	Intersecção Real x Ideal	74
Figura 3	Processo de desenvolvimento de retroalimentação gerado pelo sistema de Avaliação	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Metas de desempenho pedagógico, 2008	75
Gráfico 2	Gráfico da Evolução da Fatec, segundo avaliação (em %)	113
Gráfico 3	Gráfico comparativo de desempenho, 2007	115
Gráfico 4	Gráfico da Evolução da Fatec, 2008	118
Gráfico 5	Gráfico da Evolução da Fatec, 2009 – 1ª pesquisa	120
Gráfico 6	Gráfico da Evolução da Fatec, 2009 – 2ª pesquisa	120
Gráfico 7	Adaptado de Gráfico da Evolução da Fatec, 2010	122
Gráfico 8	Gráfico comparativo de desempenho da Fatec, 2010	122
Gráfico 9	Gráfico da Evolução da Fatec, 2011	123
Gráfico 10	Gráfico comparativo de desempenho da Fatec, 2011	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelos de Avaliação da Qualidade	58
Quadro 2	Desempenho Ideal – Escola Nota 1.000	82
Quadro 3	Quadro de Indicadores de Processo – Ideal 450 pontos	83
Quadro 4	Quadro de Indicadores de Produto – Ideal 350 pontos	84
Quadro 5	Quadro de Indicadores de Benefício – Ideal 200 pontos	84
Quadro 6	Quadro de Classificação e Certificação	85
Quadro 7	Quadro comparativo entre ETEC e FATEC dos Indicadores de Processo, Produto e Benefício	105
Quadro 8	Universo de Egressos Pesquisado – Fatec	110

Introdução

A presente dissertação tem como objetivo analisar o sistema de avaliação implantado nas Faculdades de Tecnologia, as FATECs, que integram o Centro Paula Souza, órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo. A hipótese que orienta o estudo é que o sistema adotado interfere na construção curricular, com vistas ao atendimento das demandas oriundas das avaliações.

A pesquisa toma como base o contexto recente, no qual, a partir da década de 1980, os sistemas políticos dos países desenvolvidos como Estados Unidos e Inglaterra adotaram uma política de governo em que o conceito principal era a de nenhuma interferência governamental na economia. Tal orientação política supunha que o próprio mercado seria capaz de promover o desenvolvimento social e econômico – princípio básico da forma de governo denominado de neoliberalismo (MORAES, 1997). Associado a isso, para demonstrar uma maior transparência de onde eram empregados os recursos investidos, o governo preocupava-se com a prestação de contas ao público.

A educação pública, influenciada por orientação política, foi incluída como um sistema que deveria abonar os investimentos na área de atuação. Para as instituições educativas, com essa justificativa, foram criados os sistemas avaliativos, referenciados aos sistemas administrativos industriais, com vistas a apresentar **a eficiência** – acompanhamento das ações pedagógicas empregadas pela escola -, **a eficácia** – ou avaliação dos resultados das ações pedagógicas adotadas, e **a efetividade** (ANDRADE, 2010) – que apura o impacto social das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos por meio da satisfação e do atendimento das expectativas de toda a comunidade escolar envolvida -, desses sistemas em relação aos montantes investidos.

Motivados por esses conceitos, os organismos de financiamentos internacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, passam a influenciar na concessão de

investimentos destinados aos países de economia periférica, entre eles o Brasil, vinculando investimentos, destinados à educação, à adoção de políticas avaliativas com as caracterizadas acima (DIAS SOBRINHO, 2002).

A partir da década de 1980, o governo federal, passou, segundo Dias Sobrinho (2002), a centrar seu discurso na qualidade do ensino no Brasil. Para tanto, empreenderam-se esforços para a construção de novas concepções para as políticas públicas, em especial para a educação, de forma a destacar a qualidade do ensino, bem como a qualidade dos investimentos realizados. Dessa forma, a partir de meados da década de 1990, o Brasil inaugura sua fase de avaliações nas redes de educação pública federal e privada.

Para a elaboração dessa dissertação, foi tomado como objeto de estudo a Faculdade de Tecnologia de Tatuí – Professor Wilson Roberto Ribeiro de Camargo, pertencente ao Centro Estadual de Educação Técnica e Tecnológica Paula Souza – CEETEPS -, autarquia de regime especial vinculada à Secretaria acima mencionada, instituição de nível superior, na qual analisaremos o seu próprio Sistema de Avaliação Institucional – SAI.

O Sistema de Avaliação Institucional – SAI - é considerado pelos elaboradores do sistema como uma ferramenta de gestão educacional. Ele é constituído por um sistema de consulta à comunidade, por meio de questionários de percepção, que, após tabulado seus resultados, permite, pela quantificação apresentada, ser comparado a um padrão de desempenho ideal. Essa fundamentação de gestão foi nomeada por Gaulejac (2007) como “**quantofrenia**”, apresentando-se como uma doença da mensuração.

O SAI, por encerrar o conceito de desempenho, de forma não neutra, traz no seu bojo a intenção de controle, obrigação de resultados, aportando à comunidade escolar uma pressão pela necessidade de produtividade, associando essa condição de trabalho ao conceito de qualidade de uma organização em relação a um modelo de excelência. Indaga-

se na presente pesquisa em que medida esse sistema de avaliação aporta efetiva contribuição para a melhoria da educação.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa é de caráter documental e bibliográfico. A opção por tal procedimento metodológico pautou-se pela premência em se analisar os documentos institucionais, estudo facilitado, em grande parte, pelo vínculo empregatício que temos na FATEC. Corroborou para tal opção o fato de que as diversas tentativas de aproximação junto aos atores envolvidos na avaliação para a realização de uma pesquisa de campo resultaram infrutíferas, pois esses demonstraram desconfiança com o tema da investigação, o que se compreendeu como a instalação de certo receio em relação à exposição de ideias e de experiências vivenciadas. As negativas para participação na pesquisa foram compreendidas, especialmente, por se tratar de um pesquisador vinculado à instituição e, portanto, sem o domínio do uso posterior dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, é importante destacar esse aspecto como um dado de análise, tanto do ponto de vista metodológico, uma vez que a escolha de objeto de análise na realidade profissional a que estamos submetidos, a qual, de um lado, pode aportar facilidades para a investigação, mas pode, por outro, apresentar dificuldades de diversas naturezas, as quais não contam com nenhum tipo de previsibilidade.

Foram analisados para essa pesquisa os seguintes documentos que passamos a descrevê-los:

- Constituição Federal promulgada em 16 de julho de 1934, em especial seu Artigo 150 que trata sobre as competências da União em relação à educação;
- Constituição Federal outorgada em 10 de novembro de 1937, em seu Artigo 129 que trata dos deveres do Estado em relação ao ensino pré-vocacional e dos deveres das indústrias e sindicatos – na esfera da sua especialidade, em criar escolas de aprendizes para os filhos de seus operários;

- Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que fixa as bases de organização do ensino industrial no Brasil;
- Decreto Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI;
- Decretos Lei nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC,
- Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, chamado de Lei Orgânica do Ensino Agrícola;
- a Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946, em seu Artigo 5º, XV, alínea d, que trata das competências da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Título VII, capítulo III – Do ensino técnico, e em seu Título IX, Da Educação de Grau Superior;
- Decreto Lei nº 63.341, de 1º de outubro de 1967, que fixava os critérios para a expansão do nível superior de ensino;
- Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média;
- Decreto Estadual, sem número, de 6 de outubro de 1969, criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo;
- Parecer CEE/SP 50/70, de 1970, que autoriza os primeiros cursos de Tecnologia oferecidos pelo CEETEPS;
- Decreto nº 243, de 20 de maio de 1970, criação da Fatec de Sorocaba;
- Decreto nº 1.418, de 10 de abril de 1973, criação da Fatec de São Paulo;

- Decreto nº 25.850, de 8 de setembro de 1986, criação da Fatec de Americana;
- Decreto nº 26.150, de 31 de outubro de 1986, criação da Fatec da Baixada Santista;
- Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, Artigo 206, Inciso VII – que trata da garantia da qualidade do ensino;
- Decreto nº 31.255, de 23 de fevereiro de 1990, alterado pelo Decreto nº 39.471, de 7 de novembro de 1994, criação da Fatec de Jahu;
- Decreto nº 35.236, de 1º de julho de 1992, criação da Fatec de Taquaritinga;
- Decreto nº 39.267, de 22 de setembro de 1994, criação da Fatec de Guaratinguetá;
- Decreto nº 39.268, de 23 de setembro de 1994, criação da Fatec de Franca;
- Decreto nº 39.326, de 4 de outubro de 1994, criação da Fatec de Indaiatuba;
- Decreto nº 39.693, de 16 de dezembro de 1994, criação da Fatec de Botucatu;
- Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993, que autoriza a transferência das escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, Artigos 3º, 4º, 7º, 8º e 10º, que tratam sobre a garantia da qualidade do ensino e a necessidade de avaliação do mesmo;
- Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES;

- Lei Complementar nº 1.023, de 28 de novembro de 2007, que Institui Bônus Mérito aos servidores técnicos, administrativos e docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza;
- Sistema de Avaliação Institucional: Relatório do SAI/FATEC 2007 a 2011;
- Deliberação CEETEPS 3, de 30 de maio de 2008, sobre a reorganização Administrativa Central do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Capítulo III, Artigo 31, item III;
- Portaria CEETEPS nº 139, de 24 de março de 2011, que dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades de ensino do CEETEPS;
- Contrato CEETEPS no 446/10, de 28 de dezembro de 2010, celebrado entre CEETEPS e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE, para a prestação de serviços especializados em hospedagem, manutenção, desenvolvimento e análise de sistema de informações *WebSai* para apoio aos procedimentos de avaliação institucional do Centro Paula Souza.

Estrutura da dissertação

Com bases nessas análises, a dissertação está organizada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apontam-se os aspectos históricos dos sistemas produtivos, desde o final do século XVII, com o início da Revolução Industrial, pois, desde então, novas tecnologias vêm sendo introduzidas nos processos fabris, o que demanda uma maior preparação, em conhecimentos técnicos, da força de trabalho. Para atendimento dessa demanda, essas necessidades são transferidas às escolas técnicas/tecnológicas, que deverão atendê-las.

No capítulo 2, é apresentada a Revolução Francesa, ocorrida no final do século XVIII, fato que conduziu a burguesia ao poder, evidenciando-se o individualismo e a meritocracia. Também é nesse período que surgem as avaliações por mérito, que inicialmente legitimavam a obtenção de um cargo público, mas que com o passar do tempo e aperfeiçoamentos, passaram a integrar os sistemas de ensino e de aprendizagem. No pós- 2ª Guerra Mundial, com as crises subsequentes e ascensão do neoliberalismo, agentes financiadores internacionais passam a impor regras próprias aos países dependentes no intuito de disponibilizar investimentos em educação. Essas interferências serão sentidas no Brasil, sendo a LDB 9394/96 estruturada sob essa influência da política internacional mais ampla.

A criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, é abordada no capítulo 3, de forma a contextualizar o momento político no Brasil, qual seja, o denominado “Milagre Econômico”, que demandava uma força de trabalho qualificada capaz de operar as novas tecnologias que vinham sendo transferidas dos Estados Unidos. Em 1997, após o incremento do número de unidades escolares do ensino médio, o Centro Paula Souza cria o seu Sistema de Avaliação Institucional – SAI, que servirá como instrumento de gestão escolar, segundo os responsáveis pela elaboração do mesmo.

No capítulo 4, toma-se, à luz da aplicabilidade das análises tecidas anteriormente, uma FATEC, a partir dos relatórios anuais referentes ao período de 2007 a 2011, emitidos pelo Sistema de Avaliação Institucional.

É da apreciação desses, que tecemos as considerações finais com vistas à verificação da hipótese inicialmente construída.

CAPÍTULO 1 – A EVOLUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esse capítulo tem como objetivo não só abordar certos fatos históricos relativos às ocorrências nos sistemas produtivos industriais, mas também evidenciar as mudanças na forma de vida social, que ensejam a criação determinado tipo de avaliação institucional no Ensino Tecnológico.

A hipótese que norteia a construção desse capítulo é a de que as alterações na organização do trabalho influenciaram diretamente a criação e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Para tecer essa análise foram privilegiados os seguintes autores: Eric Hobsbawm, Luiz Cunha, além dos clássicos como Frederick Taylor e Taiichi Ohno.

A bibliografia consultada indica a importância em se remontar às Revoluções Industrial e à Francesa, posto que essas implicaram no surgimento das escolas como divulgadoras dos novos conhecimentos técnicos e tecnológicos, em função do desenvolvimento das cidades que iriam impulsionar o desenvolvimento industrial.

Com a evolução das sociedades industriais, novos métodos de produção são desenvolvidos, novos conhecimentos são incorporados e novos métodos para a medição da satisfação dos cidadãos e sua participação social são necessários; temas que passamos a analisar nos tópicos que seguem.

1.1 REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Na Europa, após o século II a. C., sob o domínio do Império Romano, o cultivo da terra, feito por escravos, concentrava-se nos *latifundia*; e a produção de utensílios para satisfazer as necessidades das cidades romanas era baseada no artesanato - processo produtivo não sistemático e exercido por estrangeiros ou escravos livres que não possuíam terras, ou escravos cativos desde que autorizados pelo seu senhor. As

corporações ou colégios de ofício (*collegia artificum*) eram as organizações associativas dos artesãos livres voltadas aos ensinamentos práticos dos principais ofícios (CUNHA, 2005a).

Segundo o mesmo autor, o conhecimento da produção artesanal era feito via orientação de um mestre de ofício (artesão) para um aprendiz, em sua própria oficina, com seus próprios instrumentos e até mesmo morando em sua casa. O artesão tinha o conhecimento de todo o processo de produção, desde a escolha do material, a forma de trabalhá-lo, a sequência produtiva, a quantidade a ser produzida, o controle da qualidade do bem produzido e os conhecimentos transmitidos ao aprendiz.

Posteriormente, com o colapso do Império Romano, com o esvaziamento das cidades e o surgimento da sociedade feudal, o artesanato ficou confinado às cortes senhoriais e principalmente aos mosteiros, que passaram a valorizá-lo a ponto de nas regras que deveriam ser obedecidas pelos monges beneditinos, regida por volta de 540 d. C., observar-se que: “*são verdadeiros monges quando vivem do trabalho das próprias mãos*” (CUNHA, 2005a, p.11).

No século XI, com o desenvolvimento do feudalismo, da burguesia, com os servos que escapavam da dominação feudal, juntamente com artesãos das cortes senhoriais, iniciou-se um novo desenvolvimento urbano. Nessa nova mudança, surgem as corporações de ofício, que se organizavam juridicamente segundo os ofícios, seguindo as tradições dos *collegia* romanos e que passaram a ser reconhecidos pelos poderes públicos. Essas instituições passaram a sofrer um enfraquecimento somente no final do século XVIII (CUNHA, 2005a).

O termo Revolução Industrial, segundo Hobsbawm (2008), tem maior significação no sentido de mudanças nos sistemas produtivos e modos de viver da sociedade que no sentido de derramamento de sangue. Historicamente, tem seu início na Inglaterra no século XVII, contemporaneamente à expansão do capitalismo e à Revolução Francesa.

Nesse período, a solução prática de problemas, em consonância com a análise tecida pelo mesmo autor, mesmo sem embasamento teórico-científico, era difundida na sociedade. Sob uma ótica acadêmica, não eram exigidos dos proponentes das soluções técnicas, conhecimentos específicos; as academias científicas eram abertas a todos, desde interessados a professores e experimentadores.

De acordo com Vargas (2009), é a partir desse período é que o conhecimento científico para o domínio da natureza - a filosofia de Francis Bacon (1561 – 1626) -, a aplicação da matemática aos princípios físicos – proposta de Galileu Galilei (1564 – 1642) -, o Método Científico elaborado por René Descartes (1596 – 1650), entre outros começaram a ser praticados. Até então, a produção era baseada na manufatura. Percebe-se, nas oficinas de ofício, que os ensinamentos dados aos aprendizes, por seus mestres, com base nas habilidades manuais, poderia se realizar pelo estudo e conhecimento das teorias científicas.

São aplicados aos processos produtivos de então, a ciência e a tecnologia, que, para a sua divulgação, criam-se as primeiras escolas de disseminação técnica, embrião das escolas atuais, que segundo Rossi:

Em 1648, William Petty propôs um projeto de “colégio de artesãos para o progresso de todas as artes mecânicas e de todas as manufaturas”, ou *gymnasium mechanicum*, influenciado pelo experimentalismo de Bacon, no qual reafirmava a indivisibilidade entre técnica e ciência, a finalidade prática e utilitária da ciência, além da aspiração em conseguir elaborar uma história completa das artes e presenciar o florescimento de invenções e descobertas. (ROSSI, 1989, p. 104 apud CARDOSO, 2009).

Também é, por volta de 1760, conforme aponta Hobsbawm (2008), na Inglaterra, que a economia capitalista começava a se desenvolver. Motivados pelo lucro, o crescimento industrial foi tomado por fabricantes de diversos tipos de mercadorias, que as produziam em grandes quantidades, principalmente, mas não exclusivamente, produtos têxteis em razão da existência de compradores (mercado) para tais produtos. Era onde os homens de negócios viam claramente suas possibilidades de expansão e êxito financeiro.

As cidades tornaram-se pontos de interesse dos empresários já que existia um mercado de consumo e um excedente de força de trabalho para as indústrias nascentes: mulheres e crianças, despreparadas tecnicamente para as atividades industriais, que se submetidos a um *treinamento* poderiam desempenhar satisfatoriamente suas funções a um baixo custo. Treinamento aqui compreendido como o ato mecânico de reprodução das tarefas e, portanto, distante da relação existente entre artesão e aprendiz.

Essa fase da industrialização é, conforme o mesmo autor, marcada pela queima do carvão como fonte de calor para a geração do vapor, que era utilizado como elemento de força motriz em substituição ao trabalho humano e animal. Assim sendo, onde houvesse disponibilidade abundante de água para a geração de vapor e manutenção dos processos produtivos, a indústria poderia instalar-se.

Os processos produtivos foram sendo implementados com inovações científicas, fenômeno acompanhado da necessidade de uma melhor compreensão, sob a óptica do capital, sobre como produzir eficientemente maior quantidade de produtos, por um custo menor ou mais acessível, visando atender às demandas de satisfação da vida nos centros urbanos. Logo, as indústrias aliadas ao desenvolvimento das cidades contribuíram para a sedimentação do capitalismo.

No final do Século XIX e início do Século XX, com o desenvolvimento do conhecimento, de novas técnicas produtivas e aplicação dessas, ocorre uma segunda revolução industrial, caracterizada pelo surgimento do aço, do petróleo, da indústria química e a substituição do carvão por uma nova matriz energética: a eletricidade. Na produção, ocorrem as substituições de processos manuais por autômatos, ou seja, máquinas com as primeiras automações através de dispositivos eletromecânicos.

Nessa fase, no plano pedagógico, ocorre o surgimento e o fortalecimento da orientação vocacional e profissional, que tinha como objetivo propiciar aos indivíduos uma escolha profissional de acordo com suas possibilidades financeiras, tentando integrar e conciliar suas características ao sistema produtivo, adotando uma visão individualista do processo educacional (HOBSBAWM, 2008).

1.2 SISTEMAS PRODUTIVOS

Com o desenvolvimento das indústrias, produtos mais complexos eram produzidos, o que exigiu um maior número de trabalhadores para as operações de produção. Fato decorrente foi o imperativo em organizar o trabalho vivo de maneira racional e com amplo uso das ciências.

Dentre os sistemas organizacionais criados, nos interessam especialmente o Taylorismo-Fordismo e o Toyotismo.

1.2.1 O SISTEMA TAYLORISTA-FORDISTA

Frederick Winslow Taylor (1856 -1915), com a publicação de seus trabalhos no livro intitulado *Princípios de Administração Científica* (1911), é considerado o criador da “Administração Científica”.

O modelo taylorista de trabalho tem como características principais:

- Parcelamento das atividades e tarefas em processos de baixa complexidade operacional tornando a desqualificação da força de trabalho um ponto forte para a produção;
- Controle do tempo das operações;
- Formas de controle dos trabalhadores (supervisão) e a
- Separação entre a execução e a concepção das tarefas.

Antes da adoção dos princípios tayloristas, para a produção de um automóvel, eram necessárias em média 12,5 horas; após a introdução do taylorismo, esse tempo cai para 5,83 horas; depois, com treinamento operacional dos funcionários esse tempo é reduzido para 2,63 horas (GOUNET, 1999).

Henry Ford padronizou os materiais para a montagem de um veículo e criou a linha de montagem. Baseado nas técnicas de Taylor o industrial racionalizou ainda mais o trabalho, o que permitiu a produção de grandes quantidades de veículos.

Em 1914, o tempo de produção de um veículo é reduzido para 1,63 horas, o que significa oito vezes menos que o sistema inicial.

Com a diminuição do tempo de produção dos bens manufaturados, não só dos automóveis, e com a política adotada por Ford de remunerar convenientemente seus funcionários, que serviram de exemplo para outros empresários capitalistas, houve um incremento na demanda por esses bens, caracterizando esse período por uma produção baseada em uma economia em crescimento, ou seja, produção para atender uma alta demanda.

O período pós-guerra, que vai de 1945 – 1973, conhecido como a “Era de Ouro” do capitalismo, proporcionou aos trabalhadores uma série de direitos, tais como: estabilidade de emprego, direitos previdenciários, sistema de saúde, educação gratuita, entre outros benefícios. Essa fase, marcada por uma nova estrutura social e econômica, onde Estado, capital e trabalhadores assumiram o compromisso para manter o capitalismo como sistema de produção, reprodução e dominação social, é conhecido como *compromisso fordista*.

Em meados da década de 1950, as indústrias que empregavam a tecnologia eletromecânica começaram a ser transferidas para outros países, considerados subdesenvolvidos, onde a mão de obra era mais barata; além disso, começa a surgir uma nova tecnologia, a do silício, que será empregada nos computadores e sistemas totalmente automatizados por meio da microeletrônica.

Nessa nova fase da microeletrônica, os conhecimentos e informações tornam-se obsoletos rapidamente, passa-se a valorizar a velocidade nos processos, como por exemplo, na de tomada de decisão, da comunicação de massa, de transportes rápidos, logística, tecnologias biológicas, químicas e médicas. Diante desse cenário, o homem é levado a aprender a lidar com as novas tecnologias, a se adaptar a elas e a ser capaz de

adquirir conhecimentos para compreendê-las, manejá-las e com elas se relacionar, tornar-se “flexível” na aquisição de novos saberes (LAVAL, 2008).

A formação do sujeito toma outro significado enquanto trabalhador e cidadão, não bastando apenas um treinamento, ou especialização, nas novas tecnologias, mas sim fornecendo ao indivíduo as bases para gerir e gerar essas demandas que estão dispostas para a sociedade (GRINSPUN, 2009, p.80).

1.2.2 TOYOTISMO

Nos finais dos anos 1970, associada às crises dos Choques do Petróleo (1973 e 1976), e durante a década de 1980, houve uma reforma nos sistemas produtivos nos principais países industrializados. Esses passaram a adotar os sistemas de produção totalmente automatizados, a microeletrônica e as redes de comunicação passaram a integrar os processos produtivos, necessitando da força de trabalho uma qualificação mais específica. Nessas configurações produtivas, surgem novas formas organizacionais. A maior expressão dessa nova filosofia produtiva foi desenvolvida e implantada no Japão com o Sistema Toyota de Produção.

O toyotismo surgiu na empresa automobilística japonesa *Toyota Motor Company*, concebida pelo engenheiro Taiichi Ohno. Esse método de organização da produção e do trabalho surgiu para enfrentar os problemas econômicos que o Japão possuía com o pós-guerra (PINTO, 2007).

A organização do trabalho no toyotismo, segundo Gounet (1999), fundamenta-se em:

- Crescimento pela demanda: significa que se produz somente quando houver solicitação de compra do produto.
- Combate a qualquer tipo de desperdício: a Toyota decompõe o trabalho em quatro operações: 1. Transporte; 2. Produção; 3. Estocagem; 4. Controle

de qualidade. Ao fazer isso, chegaram à conclusão que somente se agrega valor ao produto na etapa de produção, as demais representam custos.

- Flexibilidade da produção: é a adaptação às flutuações das demandas do mercado (*Just-in-time*). Atendendo a essa necessidade, os trabalhadores devem se adaptar a todas as possibilidades de produção, a toda e qualquer demanda do sistema produtivo, daí surge a expressão “trabalhador polivalente”. O trabalhador deixa de ser altamente especializado como no sistema fordista, e executará qualquer operação solicitada pela produção e ainda se preocupará com a qualidade do produto. Assim sendo, transforma-se a organização do trabalho, já que para um sistema produtivo flexível necessita-se de uma força de trabalho melhor preparada, capaz de trabalhar com as diversas tecnologias implantadas nos sistemas automáticos das linhas de produção.
- Diversificação dos produtos: significa que a linha de montagem no toyotismo produz vários modelos de carros na mesma linha de montagem, pois cada vez que existe um novo modelo basta adaptar as máquinas.
- Terceirização da produção: adotada pela Toyota, cujas empresas terceirizadas são totalmente controladas pela contratante, representam uma economia em custos salariais em torno de 30 a 50% do que se fossem produzidos pela montadora.

Nesse mesmo período, outras ferramentas administrativas foram introduzidas na gestão do trabalho, como por exemplo: o sistema PDCA (*Planning, Do, Check, Action: Planejar, Fazer, Verificar, Agir*); Método 5W2H (*check list* cujas iniciais advém da língua inglesa: *What* (o que), *Who* (quem), *Where* (onde), *When* (quando), *Why* (por que), *How* (como) e *How much* (quanto); Programa 5S (derivado das palavras japonesas: *SEIRI* (senso de utilização), *SEITON* (senso de ordenação), *SEISOU* (senso de limpeza), *SEIKETSU* (senso de saúde), *SHITSUKE* (senso de autodisciplina); Círculos de Controle de Qualidade, os denominados CCQs (os funcionários são chamados a dar sugestões para o processo produtivo e a participação é foco de avaliação); *Lean Production* (produção enxuta: onde se produz cada vez mais com menor número de funcionários).

Foram aqui apresentados alguns conceitos sobre a organização do trabalho, a qual se compreende que será determinante para a reestruturação do capitalismo e que irá demandar uma força de trabalho com qualificações diversas e consoantes a esses modelos.

1.3 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A cultura da Antiguidade clássica, que exerceu forte influência sobre a Europa, considerava para o homem livre o trabalho manual uma atividade indigna. Os portugueses, nossos colonizadores, transferem para a colônia esse conceito, adotando a escravidão como força de trabalho produtivo; sob esses preceitos, para deixar claro sua posição social, o homem livre se afasta dos trabalhos de artesanato e manufatureiro entende ser esse um trabalho de escravo (CUNHA, 2005 a).

Na intenção de tornar o Brasil um país civilizado, no final do período imperial, a intelectualidade brasileira, com formação cultural europeia ou referenciando-se aos intelectuais daquele continente, sentia a necessidade de educar o povo livre. Para tanto, seguiam os princípios dos intelectuais europeus como Voltaire que temia o esclarecimento das massas dizendo “*Quando a plebe se mete a discutir, tudo está perdido*”; Jean-Baptiste Say, que, em 1803, dizia que a educação dos operários era imposição da própria divisão do trabalho; Robert Malthus que enunciava que a população cresce mais rápido que os meios de produção, sugerindo o trabalho obrigatório a todos os desocupados como tentativa de se evitar uma grande crise; e ao mais celebre ideólogo propositor do século XIX, François Pierre Guillaume Guizot que pronunciou “*cada escola aberta, fecha uma prisão*” (CUNHA, 2005 a).

Segundo o mesmo autor, a aderência às ideias de educação do povo tinha considerações por parte dos intelectuais:

- a) a liberdade dos escravos deveria ser gradual, pois assim se dispunha de tempo para educá-lo e torná-lo um trabalhador livre;
- b) a ociosidade deveria ser combatida impondo-se pesadas penas aos vadios e mendigos;

- c) o ensino técnico seria destinado aos órfãos, mendigos e escravos libertos que não tinham com se opor à instrução, pois dependiam da filantropia praticada na sociedade;
- d) a sociedade dominante tinha receio da revolta dos escravos libertos, por isso planejava a domesticação desses pela educação;
- e) com a intenção de evitar manifestações dos trabalhadores brasileiros que tiveram contato com a força de trabalho qualificada estrangeira, os intelectuais brasileiros concordavam que a educação seria pela educação.

Em 1865, ao publicar seu livro, *Liberato Barroso* – catedrático da Faculdade de Direito do Recife, deputado pelo estado do Ceará, ministro do Império -, aborda os principais temas da educação brasileira em todos os seus graus e tipos. Referenciando-se em pensadores franceses traçou como deveria ser o ensino brasileiro; considerava que “um bom ensino primário era a melhor garantia contra a anarquia”. Entendia que o ensino médio deveria ser composto por dois objetivos: um seria destinado àqueles que se preparavam para o ensino superior; o outro destinava a preparação das classes abastadas que se dedicavam aos negócios. Quem se interessava por profissões liberais e/ou políticas, consideradas “profissões sábias”, essas seriam ensinadas nas escolas superiores. Para o ensino profissional, baseado nos pensadores franceses, o grau médio ficou destinado aos gerentes de produção, enquanto o ensino artesanal e manufatureiro seria desenvolvido ao lado de uma instrução geral, em estabelecimentos destinados a desvalidos (CUNHA, 2005 a).

Dessa forma, entre o fim do Império e o início da República, destacam-se as instituições mantidas pelo Estado ou por particulares; dentre as instituições públicas destaca-se o Asilo dos Meninos Desvalidos, criado em 1875 no Rio de Janeiro, onde:

Os “meninos desvalidos” eram os que estavam na faixa etária entre 6 e 12 anos, pobres que viviam da mendicância e que não tinham condições mínimas de se vestirem adequadamente. Esses meninos, encaminhados pelas autoridades policiais ao asilo, recebiam instrução primária e aprendiam alguns ofícios, entre eles: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e

formar um pecúlio que lhe era entregue ao fim desse período. (CUNHA, 2005 b).

Em 1858, a Sociedade Propagadora das Belas Artes funda o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, entidade particular que por meio de subsídio governamental mantinha escolas de artesãos e operários.

No plano real, a abolição foi sendo progressiva juntamente com a importação da força de trabalho estrangeira, com o abolicionismo militante, com a defesa do trabalho assalariado e a mudança nas ideias dos próprios intelectuais. Dessa forma, no fim do Império, o pensamento dominante caminhava no sentido da educação dos recém - libertos, negros, índios e mestiços para transformá-los em força de trabalho qualificada dentro dos ideais capitalistas de exploração, disciplinados e motivados ao trabalho fabril.

Segundo Fausto (1998), o Brasil foi um dos países do mundo com maior receptividade de estrangeiros no período de 1887 a 1930, quando imigraram 3,8 milhões de pessoas. A maioria com destino ao Estado de São Paulo para a substituição da força de trabalho escrava. Destaca-se que, em 1893, a força de trabalho estrangeira em atividade nas fábricas paulistanas representava 70%. Com os investimentos realizados pelos cafeicultores, o maior produtor industrial brasileiro passou a ser o Estado de São Paulo, em 1920.

De Cunha (2005b) empreende-se que em função da crescente organização das classes trabalhadoras e do contato dos operários brasileiros com os estrangeiros, estes inculciam “ideias exóticas”- envolvimento com sindicatos, partidos operários, socialismo, anarquismo -, aos brasileiros, vistos como indispostos, tendenciosos ao vício e ao crime – em função da proximidade com o período escravagista - , devendo serem educados para a superação dessas tendências. Dessa concepção, surgem as versões ideológicas do industrialismo e da maçonaria.

O industrialismo previa que a indústria poderia resolver os problemas econômicos do Brasil, pois, desenvolveria as forças produtivas, estabilizaria a economia e levaria o

país ao progresso – empregaria a força de trabalho ociosa nas cidades -; logo, o ensino deveria ser obrigatório já que exercia efeito moralizador nas classes pobres.

A instituição maçônica congregava algumas pessoas de posse, com destacada posição na sociedade, que pudessem exercer influência política e social; divergindo da Igreja Católica que se empenhava em conquistar grande massa de fiéis. Na intenção de diminuir a influência da Igreja Católica sobre as massas, considerava o ensino popular de maior importância (CUNHA, 2005b).

Segundo o mesmo autor, cabe ao maçom Nilo Peçanha destacada consideração em relação ao ensino profissionalizante, quando cria quatro escolas profissionalizantes no Estado do Rio de Janeiro enquanto era seu presidente em 1906. Depois, quando presidente do Brasil (1909 -1910), criaria mais 19 escolas de aprendizes e artífices, dando início à rede federal que culminaria no Centro Federal de Educação Tecnológica.

Em 1915, segundo Cunha (2005b), com o fim da 1ª Guerra mundial e as dificuldades de importação de produtos manufaturados o Brasil sentia a necessidade de uma industrial nacional em substituição a importação. Nesse ano, surge o projeto de reforma educacional, para o Distrito Federal, de Antonio Augusto de Azevedo Sodré que previa:

- A constituição de um fundo para dar autonomia financeira à administração escolar;
- Proibia o trabalho de menores de 12 anos para que pudessem frequentar escolas, imputando pesadas multas aos infratores;
- Os estabelecimentos que estivessem localizados a menos de 600 metros de escolas profissionais e que empregassem menores de 18 anos, caso esses não estivesse frequentado aquelas, estariam sujeitos a multas;
- A frequência escolar seria de três vezes na semana, não excedendo 6 horas e sem redução do salário.

Os deputados Camillo Prates e Ephigênio de Salles, apresentaram um projeto de autorização ao Governo Federal na criação de escolas profissionais e de ensino primário, quantas fossem necessárias, para grupos de 500 mil habitantes. Na dificuldade de contratação de professores qualificados, esses poderiam ser oriundos dos Estados Unidos ou da Europa.

Ambos os projetos, o de Antonio Augusto de Azevedo Sodré e o dos deputados Camillo Prates e Ephigênio de Salles, não obtiveram sucesso e terminaram arquivados (CUNHA, 2005b).

O projeto de maior polêmica na década de 1920, segundo Cunha (2005b), foi o do deputado Fidélis Reis, que considerava para o desenvolvimento do país a necessidade da industrialização e exportação. Por considerar o ensino superior brasileiro extremamente “bacharelesco”, propunha a obrigatoriedade do Ensino Profissional, sendo este pré-condição para ingresso nos cursos superiores; no ingresso aos cargos públicos os oriundos do ensino profissional seriam beneficiados.

O Decreto nº 5243, de 22 de agosto de 1927, transformou em lei esse projeto e seguindo as determinações legais vigentes, recebeu dotação inicial de 5 mil contos de réis, quantia considerada insuficiente por Fidélis Reis e que por isso não foi colocado em prática.

Em 1930, Getulio Vargas chega ao poder, dando início à fase em que o Estado será protagonista no campo educacional. Esse período pode ser analisado mais adiante, no capítulo 3.

CAPÍTULO 2 - A REVOLUÇÃO FRANCESA E A AVALIAÇÃO

Este capítulo visa analisar a articulação entre fatos históricos, a exemplo da Revolução Francesa e os mecanismos construídos que ensejam o sistema de avaliação. Essa é considerada por autores como Hobsbawm (2008), como um dos principais eventos sociais ocorrido no final do século XVIII: a Revolução Francesa, que após sua ocorrência influenciou substancialmente o modo de viver em todo o mundo, pois é nessa revolução que a burguesia chega ao poder.

É, segundo Dias Sobrinho (2002), a partir dela que surgem as escolas e as avaliações do conhecimento, a necessidade de se realizar uma prova para assumir um cargo público e o surgimento da meritocracia para a determinação salarial e posição social.

Esse mesmo autor destaca que com o desenvolvimento do capitalismo, o aspecto meritocrático tornou-se hegemônico nos países de economia desenvolvida que após a 2ª Guerra Mundial difundiu-se para os países de economia periférica, a exemplo do Brasil, por meio de acordos com agências de financiamento que impuseram a adoção de políticas regulatórias – avaliação dos resultados dos investimentos feitos -, nas mais diversas áreas, inclusive na educação. Por essa razão, analisam-se no presente capítulo as principais agências de financiamento e as características de controle do controle para a concessão dos empréstimos que orientam as ações dessas organizações.

2.1 A REVOLUÇÃO FRANCESA

A Revolução Francesa (1789 -1793), ocorrida no país mais populoso da Europa à época, é caracterizada por ter sido uma revolução social de massa, mais radical do que qualquer outro levante da época. Suas influências se estenderam por todos os países do mundo de então, é compreendido como uma revolução de ideias partindo do cristianismo ocidental (HOBSBAWM, 2008).

Segundo o mesmo autor, na França, Estado absolutista - o rei domina a administração, concede privilégios e controlava os tribunais -, país basicamente agrário à época - com aproximadamente 400 mil nobres entre os 23 milhões de franceses -, socialmente dividida em três estados: a. Primeiro Estado: constituído pelo alto e médio clero; b. Segundo Estado: a realeza, os altos cargos militares (nobreza da espada) e as altas funções jurídicas (nobreza de toga, ou *blesse de robe*) e; c. Terceiro Estado: formado pela alta burguesia - banqueiros, pequenos industriais, comerciantes - até os camponeses e pobres das cidades. O Primeiro e Segundo Estados, assim como a realeza – que formavam a aristocracia -, são os grupos que usufruíam de vários privilégios: isenção de impostos, recebimento de pensões, monopólios em cargos eclesiásticos ou estatais. Ao Terceiro Estado cabia arcar com os custos dos privilégios concedidos aos demais.

Maior rival econômico da Inglaterra durante o século XVIII, a França, no intuito de enfraquecer o poderio Inglês, apoiou a Guerra de Independência dos Estados Unidos (1775 – 1783) que veio a comprometer drasticamente sua economia. Em 1786, um acordo comercial desfavorável com a Inglaterra permite que a iniciante indústria encontre muitas dificuldades no seu desenvolvimento. Assim, a França passava por grandes dificuldades na sua economia no final da década de 1780. Com uma péssima safra nos anos de 1788 e 1789, acompanhada de um inverno rigoroso, implicou ao campesinato alimentar-se, provavelmente, do trigo destinado ao plantio e aos pobres das cidades uma duplicação do custo de vida, já que o pão era o principal alimento. Os pobres do interior envolviam-se em distúrbios e banditismo, os pobres das cidades viam as possibilidades de trabalho se esvaír e o custo de vida subir (HOBBSAWM, 2008).

Ainda segundo Hobsbawm (2008), o Rei Luis XVI busca solucionar o problema da crise financeira e propõe que nobreza e clero abdicuem de seus privilégios tributários passando a pagar impostos. Com a recusa desses, em janeiro de 1789, o rei baixa decreto instituindo eleições para membros que comporão o Terceiro Estado. Essas eleições foram realizadas em abril de 1789. Nesse contexto, uma campanha de propaganda e eleições deu ao povo a oportunidade política de se libertarem da nobreza e da opressão por meio da atuação dos deputados do Terceiro Estado. Em um processo eleitoral indireto, foram

eleitos 610 representantes do povo, a maioria de analfabetos, camponeses e / ou trabalhadores pobres, que passaram a representar o Terceiro Estado.

Do outro lado, a burguesia que compunha o Terceiro Estado juntamente com os pobres, defendia os interesses inspirados pelo liberalismo clássico cujos princípios eram: individualismo, liberdade, igualdade e democracia, além de defender um Estado com liberdades civis, garantias para empresários e um governo de contribuintes e proprietários. Nas proposições do Rei para votação, os estados votam em conjunto, de modo que Primeiro e o Segundo Estados – que constituíam a menor parcela da população -, conseguiram impor seus interesses. Como a maioria dos deputados, pertencentes ao Terceiro Estado, e descontentes com as imposições da minoria, mobilizaram-se e conseguiram a adesão de 90 deputados do Segundo Estado e mais 200 do baixo clero, passando a terem a maioria, dessa forma, subvertem a ordem política e proclamam a Assembleia Nacional Constituinte. O incrédulo rei concorda, em princípio, com essa situação, procurando ganhar tempo e reunir tropas para impor sua vontade. A 14 de julho de 1789, uma organização militar popular toma a Bastilha – prisão estatal, que simbolizava a autoridade real. (HOBSBAWM, 2008).

Em 4 de agosto de 1789, a Assembleia Constituinte abole os direitos feudais dos aristocratas sobre os camponeses, destitui o Rei Luís XVI, satisfazendo a vontade geral das massas. Dessa forma, a burguesia chega ao poder e impõe uma nova maneira de governar e administrar as cidades, como forma de satisfazer as necessidades e anseios da sociedade.

Em meio a essa atmosfera revolucionária, em 1791, é redigido por Condorcet e publicado em quatro números consecutivos no jornal: “Biblioteca do homem público” as “*Cinco memórias sobre a instrução pública*”, no qual é fixado o quadro teórico e ideológico, que conduziu a elaboração de uma proposta de decreto para a organização de um sistema público de instrução. Condorcet considerava a desigualdade de instrução uma das principais fontes da tirania (p. 19).

São tratativas do livro:

- Primeira: a natureza e da finalidade da instrução pública;
- Segunda: a educação das crianças;
- Terceira: a educação de adultos;
- Quarta: as questões das instruções profissionais; e
- Quinta: as questões das instruções científicas.

A compreensão de educação pelo liberalismo é que essa deve estar a serviço de qualquer classe social, independente de credo religioso ou político. Não deve ser um instrumento para servir a quem possui tempo e dinheiro e deve estar a serviço do indivíduo, do homem total liberado e pleno (CUNHA, 1980).

Por ser objeto de análise da presente pesquisa o ensino tecnológico, profissionalizante, vale observar as propostas formalizadas por Condorcet, que fazia a divisão das profissões em duas classes:

1. Algumas profissões têm como objetivo satisfazer as necessidades e aumentam o bem estar, multiplicam os saberes e servem aos que tiram proveito de seus trabalhos que lhes asseguram a subsistência; e,

2. Existem outras, cujo principal objetivo é a utilidade comum, quais sejam as funções públicas. Logo, a instrução pública não deve ser a mesma para as duas classes de profissões.

Como explicitado por Condorcet:

Existe uma diferença entre essas duas classes, que exige uma diferença de instrução. Uma são necessariamente exercidas por uma grande massa de cidadãos, e não se pode destinar-lhes uma instrução que ocupe uma parte considerável de sua vida. Na infância, ela deve ser uma parte de seu aprendizado e, para os adultos, um estudo ao qual se dedicam em vista do proveito que tirarão dele, mas sem poder dar a não ser o tempo em que não estão ocupados com seu ofício. As outras profissões, ao contrário, são exercidas apenas por um pequeno número de cidadãos; uma instrução extensa é sua primeira base, uma condição que a sociedade ou aqueles que os empregam têm o direito de exigir deles,

antes de encarregá-los dos serviços públicos aos quais são chamados (2008, p. 209 -210).

Assim sendo, está criada a diferença entre ensino técnico, destinado aos que sobreviverão da venda da sua força de trabalho, e o ensino elitizado destinado aos serviços públicos. Essa diferença será mantida até os dias atuais gera um conflito entre estudiosos sobre as expectativas de ensino para a cidadania e o ensino estritamente técnico. Como exemplo citamos Grinspun (2009, p. 42-43), que considera a educação tecnológica necessária

para formar o indivíduo, na sua qualidade de pessoa humana, mais crítico e consciente para fazer a história do seu tempo com possibilidade de construir novas tecnologias, fazer uso da crítica e da reflexão sobre a sua utilização de forma mais precisa e humana (...).

Dias Sobrinho (2002) analisa, por sua vez, que a formação reúne diversas dimensões. Na compreensão do autor, a técnica é apenas uma entre as demais que necessariamente devem contemplar a ética, a política e a compreensão do social. Para esse autor, a educação só é completa quando todas essas esferas estiverem reunidas.

Em abril de 1792, é apresentada por Condorcet à Assembleia Nacional de Paris, da qual era deputado eleito, a proposta de decreto intitulada *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, na qual se propõe um plano completo de organização da instrução nacional pública que se inicia no ensino primário até o superior. Nesse mesmo mês de abril, os franceses fazem a Festa da Liberdade, e é divulgado o lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, que desde então é utilizado como base e princípio cultural da França (CONDORCET, 2008).

2.2 A AVALIAÇÃO

Praticada desde antes de Cristo, a avaliação, tinha como objetivo selecionar indivíduos para os diferentes tipos de serviços quer sejam: público, militar e outros. Essas proporcionavam a participação de qualquer cidadão que se julgasse na competência da

função pretendida, mas obtinha êxito somente os que satisfizessem as condições e as intenções de quem os selecionavam, logo **meritocrática, seletiva**, determinista do *status* social (DIAS SOBRINHO, 2002).

Até o século XIX, o ensino tinha como característica a transmissão verbal dos conhecimentos, centrado no professor que apresentava os conteúdos desvinculados da realidade, de forma autoritária e inibidor das iniciativas e espontaneidades dos alunos. A avaliação até então enfatizava a memorização, cuja verificação dos resultados era feita por meio de provas orais ou escritas, nas quais os alunos deviam reproduzir, com exatidão, aquilo que foi ensinado. Os exames escolares tal como conhecidos atualmente começaram a ser sistematizados entre os séculos XV e XVII, pelas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos padres Jesuítas – século XVI – e pelo Bispo John Amós Comênio (1592 – 1670) (LUCKESI, 2003).

Segundo Dias Sobrinho (2002), é a partir de 1800, na França, com a institucionalização da educação, coincidindo com a criação das escolas modernas, que foi implantado os testes escritos aplicados regularmente aos estudantes, ou seja, **uma verificação sistemática do valor e do mérito**.

Além da escola, a avaliação também passa a ser empregada de maneira mais estruturada e constante para fins de obtenção de cargos na administração pública, portanto de caráter seletivo: “dando à admissão para o serviço público um grande passo na democratização do Estado e na configuração de uma sociedade meritocrática” (CHUEIRI, 2008, p. 54), que acabará produzindo importantes efeitos sociais. Por seu caráter público, passa-se a exigir uma maior objetividade e transparência da mesma para tais fins,

As avaliações passam a cumprir funções **seletivas, de cunho meritocrático**, derivadas do liberalismo movidas por três ideias principais, as quais estabelecem a mobilidade entre as classes sociais, já que, ao ser admitido em um emprego público, adquiria-se *status* e melhores condições salariais, princípios esses que se solidificaram na organização da escola moderna (HOUSE, 1994 *apud* DIAS SOBRINHO, 2002).

As três ideias centrais do liberalismo, conforme apontadas anteriormente, são:

- a liberdade de escolha, ou seja, o indivíduo deve ser livre para seguir seus próprios interesses escolhendo o que lhe satisfaz;
- o individualismo, o pensar exclusivamente em si, libertar-se da solidariedade do grupo social e atingir seus objetivos escolhidos; e
- o empirismo, princípio que parte da ideia de que as teorias das ciências devem ser formuladas e explicadas a partir da observação do mundo e da prática de experiências científicas.

Em 1808, na França, é criado o *baccalauréat*, exame existente até a atualidade, cuja função era modelar e legitimar os estudos secundários, a pedagogia, os saberes, valores e privilégios; é selecionar estudantes aptos a ingressarem no ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2002).

Com a consolidação do capitalismo, por meio do desenvolvimento industrial, são redesenhadas as hierarquias de poder, ocupadas nas estruturas dos serviços e da produção e concomitantemente com a ampliação da educação básica, organizando os alunos conforme suas capacidades individuais e idades, a escola adquiriu nova importância no contexto social; ou seja, passa a preparar servidores para os novos cargos e funções dos sistemas de serviços que estavam sendo organizados.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2002), na medida em que as sociedades tornavam-se mais complexas, o processo de avaliação retira o foco do indivíduo e o transfere para os programas educacionais, currículos e principalmente para o cumprimento de objetivos previamente estabelecidos, mantendo-se a aplicação dos testes escritos com fins de obter mensuração de inspiração positivista, experimental e científica, e a seleção decorrente do processo aplicado.

Observa-se, portanto, que a avaliação começa a interferir na organização dos conteúdos, das metodologias, a legitimar conhecimentos, profissões e a produzir

hierarquias de privilégios e o direito às práticas profissionais, outorgando diplomas e títulos desde então.

Esse cenário histórico cria as condições para que a avaliação frutifique e se estabeleça como pilar da educação.

Anos recentes

Partindo de Dias Sobrinho (2002), é possível afirmar que, nos anos 1960 e 1970, acreditava-se que as ciências sociais, juntamente com a avaliação, identificariam as necessidades dos diversos grupos humanos, as quais seriam solucionadas desde que associadas às políticas de investimentos. Assim, a avaliação deixou-se influenciar pelo conceito positivista e pragmático, passando a determinar a eficácia dessas políticas ao quantificar seus resultados.

As crises do petróleo dos anos 1970 acabam por interferir na política dos países industrializados.

Observações se fazem necessárias em relação às eleições presidenciais de Ronald Reagan nos Estados Unidos e da Primeira Ministra Margaret Thatcher na Inglaterra, no início da década de 1980, ambos, responsáveis pela difusão dos ideais neoliberais, os quais são aqui compreendidos como uma não participação do Estado na economia, de forma a garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país.

Para a educação, em meados da década de 1980, esses fatos foram interpretados, pelos governos que adotaram a orientação neoliberal, de tal forma que as instituições de ensino superior foram por eles consideradas incompetentes, dispendiosas e sem propósitos frente às necessidades da sociedade ou da indústria; quando ao revés, deveriam ser mais eficazes administrativamente, mais produtivas, privilegiar o controle de qualidade, seguir o modelo das empresas e contar com menos recursos públicos. O Estado deixava suas funções básicas e adotava uma postura da mínima interferência na sociedade e na economia, tornava-se um Estado avaliador (AFONSO, 2009), dando-se ênfase a um

controle severo, com forte sentido de fiscalização e responsabilização dos resultados obtidos na competência do educar e do saber; o Estado abandona seu papel de normalizar e viabilizar direitos e assume um papel fortemente fiscalizador (DIAS SOBRINHO, 2002).

Segundo o mesmo autor, as instituições de ensino veem-se obrigadas a se ajustarem às necessidades de mercado e dos governos, a melhorarem sua competitividade e a demonstrarem maior qualidade. Tais quesitos são medidos por avaliações quantitativas e/ou quantitativas/qualitativas de desempenho, por meio de testes normalizados de caráter nacional. Após a apuração dos resultados são feitas as responsabilizações pelos resultados, bem como a prestação de contas sobre como foram empregados os recursos públicos. Vale lembrar que os critérios para a prestação de contas e da qualidade do ensino, são estabelecidos por tecnocratas das administrações centrais, logo, sem a devida compreensão das dimensões educativa e social.

Conforme Afonso (2009), inicialmente essas avaliações do ensino são aplicadas em termos locais, depois expandem para um sistema regional ou continental, como é o caso da Europa, e posteriormente tornam-se global.

A partir da década de 1980, consoante Dias Sobrinho (2002), as avaliações institucionais começam a sofrer as influências de metodologias qualitativas, onde lhes são dadas as ênfases nas oportunidades e autonomias de participações dos interessados no processo de avaliação, ou seja, um caráter mais democrático, sendo o sentido ético e político da avaliação e sua vinculação com as questões do poder.

Segundo Afonso (2009), a avaliação das organizações educativas é um importante instrumento em termos de gestão, tendo como função o controle e a legitimação organizacional; atenta o autor que para além do espaço pedagógico, há outras funções como controle social e legitimação política, as quais têm um maior interesse analítico.

Metodologias de avaliação

A educação superior, nos países desenvolvidos, tem sido avaliada por duas metodologias distintas: a *anglo americana*, baseada nos sistemas predominantemente quantitativos, a qual produz resultados classificatórios; e a dos sistemas holandês e francês, que é uma combinação de análise quantitativa e qualitativa com ênfase na avaliação institucional e análise dos dados levantados (SINAES, 2009).

A metodologia *inglesa*, ou *anglo-americana*, denominada **regulatória**, destaca-se por ser baseada em indicadores quantitativos, na qual mensura-se o que é visível. São exemplos: titulação dos docentes, área construída, a relação de servidores/alunos, volumes de insumos, o número de formandos, sendo que estes permitem um estabelecimento de *rankings* de instituições, que permite alocação de mais recursos financeiros aos melhores posicionados (SINAES, 2009).

Na metodologia *franco-holandesa*, denominada **democrática**, a avaliação busca ir além da medição de aspectos performáticos. Nessa concepção, privilegia-se o sentido ou a razão da existência da Instituição de Ensino Superior (IES) na sociedade (SINAES, 2009), entendendo que esta tem “funções múltiplas”, quais sejam: “o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como força produtiva, também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade e, por esta característica é denominada de emancipatória, (...)”. (SINAES, 2009, p. 25)

A metodologia adotada, a partir dos primeiros estudos em 1983, pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, que representa o Estado brasileiro e é responsável pela avaliação do Ensino Superior no país, segue alternadamente as metodologias abordadas, dependendo das diretrizes determinadas pelas correntes políticas predominantes nos governos eleitos.

As políticas de avaliação da educação superior no Brasil podem ser classificadas segundo dois critérios, a saber: o primeiro, relacionado com a função que esta deve

cumprir (controlar o serviço prestado ou emancipar – oferecer subsídios para melhoria do processo educacional) ; o segundo, por quem deve realizá-la (processo interno ou externo – agências estatais ou independentes) (ROTHEN, BARREYRO, 2001).

A ideia de controle está associada a um elemento externo que visa prestar contas à sociedade dos recursos investidos na instituição. Como exemplo, podemos citar a avaliação em larga escala do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, de 2004, que posteriormente transformou-se em *ranking* – compreendidos nos documentos oficiais do governo federal como a real medida para a *qualidade* do ensino -, que passa a mostrar, segundo essa estratégia - sem levar em consideração as particularidades locais, materiais e sociais em que a instituição está inserida -, quem são as melhores escolas.

Segundo a concepção de avaliação formativa apresentada por Dias Sobrinho (2003) e Ristoff (2011), essa deve ser desvinculada das medidas de financiamento e de qualquer mecanismo de premiação/ punição e tampouco deve produzir hierarquizações (*rankings*) de instituições, sendo também democrática e participativa, buscando a compreensão do conjunto (global) e contínua.

Como principais características da avaliação, segundo o autor, destacam-se:

- Globalidade e integração, compreendida como a busca de relações e articulações de todo conjunto universitário;
- Processo pedagógico e formativo, que é a intervenção qualitativa no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas, produz a tomada de consciência da necessidade de melhora, aprende com as falhas e dificuldades;
- Ênfase qualitativa, que considera outros intervenientes a exemplo de função educativa, formação cidadã, formação em seu sentido mais completo; além dos dados estatísticos gerados no processo de avaliação;

- Flexibilidade e adaptabilidade: dada a complexidade da realidade universitária, por vezes contraditória e em permanente mudança, os processos avaliativos devem ser sensíveis, flexíveis e adaptáveis;
- Credibilidade e legitimidade: dada as contradições e diferenças dos segmentos sociais envolvidos na avaliação, esta deve ser caracterizada pelo sentido ético-político e por capacidades técnicas;
- Institucionalidade: é informada da sua existência pelos processos comunicativos da comunidade, é formalmente institucionalizada;
- Continuidade: deve ser um processo contínuo e enraizado a cultura da instituição de modo a articular reflexões e práticas;
- Níveis: nacional e institucional. Destacam-se as seguintes dimensões no nível institucional: a) auto-avaliação ou avaliação interna, b) avaliação externa e c) reavaliação ou meta-avaliação.

A avaliação interna deve ter a participação de toda a comunidade universitária, desde a concepção, finalidades, levantamentos, organização das informações, interpretações e valorações de carácter qualitativo e quantitativo. *“O foco dessa avaliação deve ser a formação, entendida como a principal responsabilidade social da Educação Superior”* (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 47).

A **avaliação externa**, por sua vez, segundo o mesmo autor precisa ser realizada por agentes externos à Instituição de Ensino Superior, a fim de garantir um processo mais idôneo e desinteressado e participando, portanto, membros da comunidade científica de outras instituições de educação superior, com compreensão do sistema interno de universidades nacionais e internacionais; representantes sindicais; associações profissionais e ex-alunos. A **meta-avaliação** é feita tomando-se os resultados das avaliações interna e externa discutindo-se, no âmbito da comunidade acadêmica, os acertos e os erros e programando-se as ações futuras. (DIAS SOBRINHO, 2003).

2.3 O DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL

Segundo Rothen e Barreyro (2011), referenciando-se aos aspectos históricos da avaliação no Brasil, exemplificam que, dentre as várias avaliações ocorridas na educação brasileira mesmo no período anterior ao século XX, pode-se mencionar como uma possível data de início o ano de 1920, quando Fernando Azevedo publicou sua pesquisa intitulada *Inquérito sobre a Educação Pública do Estado de São Paulo*, na qual observa a necessidade de modificações nas estruturas educacionais paulistas em face às mudanças sociais que estavam ocorrendo em função da passagem de um sistema de produção agrícola para o industrial. Referenciando a década de 1940, os autores mencionam as Estatísticas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, quando ressaltasse a importância aos dados estatísticos para as decisões governamentais na área de educação. Na década de 1960, os autores destacam o *Plano Action*, que propunha a modernização das universidades brasileiras assentada nas intenções americanas de racionalidade, eficiência e eficácia das instituições. . Citam que, no início da década de 1970, foi avaliada pela Universidade Federal da Bahia, em parceria com o Ministério da Educação, a avaliação da Reforma Universitária (ROTHEN, BARREYRO, 2011).

Em 1976, é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior o sistema de avaliação dos cursos e programas de pós-graduação, sendo, portanto, o mais antigo da experiência brasileira (SINAES, 2009, p. 25).

A década de 1980 é tida como o início efetivo do sistema de avaliação das universidades brasileiras. É a partir de meados dessa década que o termo avaliação entra definitivamente em uso e permanece nas políticas públicas educacionais.

Em 1983, é criado o “Programa de Avaliação da Reforma Universitária” (PARU), cujo objetivo era avaliar o impacto da Reforma Universitária de 1968 (Universidade de ensino e pesquisa), Lei nº 5.540/1968, quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico administrativo e vinculação com a

comunidade. Esse programa elaborou questionários que foram respondidos pela comunidade escolar (estudantes, dirigentes e docentes). (SINAES, 2009, p. 26). Dada à abrangência da participação da comunidade, tinha caráter formativo; era uma avaliação interna que recorria a indicadores e estudo de caso, pretendia poder realizar uma avaliação sistêmica. Foi desativado sem apresentar resultados (ROTHEN, BARREYRO, 2011).

Com o início do novo período político denominado de Nova República, em 1985, com a consciência da necessidade de uma reforma na educação que atendesse às emergentes demandas de uma sociedade que começava a se globalizar, surge no MEC uma proposta de avaliação da educação superior. Para tanto, foi instalada a “Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior” (CNRES), ou “Comissão dos Notáveis”, composta por vinte e quatro membros oriundos da comunidade acadêmica e da sociedade. Nessa proposta, a avaliação serviria como subsídio à regulação do sistema, seus resultados estariam vinculados à concessão de financiamentos à instituição. Ela seria realizada por membros externos e utilizaria indicadores de desempenho, sendo a unidade de análise a instituição (COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1985, *apud* ROTHEN, BARREYRO, 2001, p.77). Para a operacionalização das propostas elaboradas pelo CNRES, foi criado, em 1986, o “Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (GERES).

Comparando essas duas propostas, a do PARU com uma intenção formativa/emancipatória realizada internamente, com a do CNRES com características regulatórias, de controle e vinculando os resultados ao financiamento, além de ser realizada por agentes externos, vemos as concepções de avaliação que darão diretrizes às políticas para o nível superior nos períodos seguintes.

Até 1988, antes da promulgação da Constituição Brasileira, não houve uma forma sistemática e contínua de avaliação da educação superior. É a partir da promulgação da Carta Constitucional que a avaliação é incorporada à legislação.

O início da década de 1990 é marcado pela proposta de um programa de avaliação destinado às universidades federais, chamado Programa de Avaliação Institucional da

Universidade Brasileira (Paiub). Com caráter formativo e emancipatório – considerando-se emancipação como o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo -, a participação da universidade seria voluntária, entendia que a avaliação é um processo interno à instituição, endógeno, não estando ligado a financiamentos e toda a comunidade universitária (direção, docentes, discentes e funcionários) deveriam participar. A avaliação seria uma ferramenta de gestão e planejamento das ações da universidade, visando à melhoria do desempenho institucional. Previa que a avaliação deveria começar pela graduação já que a pós-graduação era avaliada pela agência governamental, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); dessa forma, uma Instituição de Ensino Superior (IES) é resultante da soma dos cursos de graduação e pós-graduação, visão que predominará nas propostas futuras. (ROTHEN, BARREYRO, 2001).

O Paiub encerrava muitos pontos positivos em sua estruturação, a saber: ampla participação e debate da comunidade universitária; previa a não utilização dos resultados ao curto prazo; previa a melhoria do sistema e não *rankings* ou punições; não vinculações às funções de controle e acreditação das instituições. Ressalte-se que o termo acreditação, segundo Dias Sobrinho, concerne ao ato de medir, controlar e mensurar a educação e vem sendo incorporado de forma recente à avaliação no Brasil (CONAE, s/d)¹; em seus princípios metodológicos combinava auto-avaliação e avaliação externa, análises quantitativas e qualitativas; prévia flexibilidade para ajustes e inovações próprios a cada uma delas. (BELLONI e BELLONI, 2003, p. 10).

Com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, o mote político veiculado era que o Estado brasileiro era ineficiente, seguindo assim um dos princípios centrais do neoliberalismo, e estaria realizando tarefas que poderiam ser desenvolvidas pela iniciativa privada. Inicia-se, então, a Reforma do Estado com o ideal de diminuir a ingerência política na regulação técnica da economia. Surgem, assim, as agências reguladoras que teriam autonomia em relação ao Estado com objetivos principais

¹ Texto disponível no Portal MEC < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task> Acesso em 14.abr.2013

de garantir a competitividade privada; de defender os interesses dos consumidores; de estimular o investimento privado; de garantir o retorno dos investimentos; de aumentar a qualidade com a redução de custos; de resolver conflitos entre agentes econômicos e coibir o abuso do poder econômico. A avaliação da educação superior nesse governo foi uma das peças centrais da sua política para o nível superior. Com essa nova diretriz, o Paiub foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC conhecido popularmente como “Provão”) não sendo formalmente extinto até hoje por se tratar de um projeto, logo podendo ser substituído a qualquer momento. (ROTHEN, BARREYRO, 2001).

O Exame Nacional de Cursos objetivava a avaliação dos cursos, por meio do desempenho dos alunos concluintes da graduação, não focalizando o processo educativo formativo e aproximando-se da visão defendida pela CNRES, ação coerente com os princípios da Reforma do Estado que estava sendo implantada no período. Fazia parte da metodologia a aplicação de questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a análise das condições de ensino (ACE); a avaliação das condições de oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários (SINAES, 2009).

Segundo o documento do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, a preocupação com a totalidade institucional, compreendendo todas as dimensões e funções das IES, era contemplada pelo Paiub. O ENC, ou “provão” dava ênfase aos resultados, valorizando a produtividade, a eficiência, o desempenho comparado a um padrão estabelecido e com a prestação de contas, visava construir um possível sistema de fiscalização, regulação e controle por parte do Estado, baseando-se em que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos (SINAES, 2009).

Os resultados apresentados pelo exame eram compostos em uma escala de cinco níveis, logo, os cursos com conceito “A” eram os melhores, e os com conceito “E” os piores. Dessa maneira, a avaliação do produto final dos cursos de graduação forneceria ao mercado consumidor de educação a informação de quais instituições ofereciam cursos de qualidade.

Com a introdução dessa nova filosofia importada dos sistemas competitivos do mercado, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos, o Estado deixa de ser provedor, regulador já que a opção será feita pelos melhores desempenhos entre as instituições e pelo mercado, passando a desempenhar o papel de um Estado avaliador. (AFONSO, 2009).

Deve-se destacar o papel desempenhado pela imprensa, que enfatizava os aspectos negativos apontados pela avaliação e ressaltando a elaboração de *rankings*, vinham a estimular a concorrência entre as instituições.²

Com o início do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA) que - apresentou a proposta original do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em 27 de agosto de 2003 - , era composta por membros da academia que seguiam princípios do Paiub. Essa comissão caracterizou-se pela dualidade interna, já que um grupo sofria pressões políticas para a defesa de uma visão emancipatória da avaliação e outro para a defesa de uma visão regulatória. O resultado dos embates internos pela hegemonia das correntes foi o surgimento de uma lei híbrida que tenta conciliar ambos os aspectos do sistema, caracterizando-se pela divulgação dos dados continuar sendo em uma escala de cinco níveis, possibilitando o *ranking* dos cursos e instituições. (BARREYRO e ROTHEN, 2009).

Na mesma linha de conclusão verifica-se que:

[...] A constatação de que os custos do ensino superior, tanto em termos absolutos como relativos, se tornam cada vez mais elevados, traz ao Estado a indispensabilidade da informação e da prestação de contas da qualidade e da amplitude dos serviços que as IES prestam à sociedade em ensino, pesquisa e extensão. Em função disso, **tem sido reforçada a concepção e a prática de avaliação segundo a qual a função de regulação e controle predomina sobre a de formação e emancipação institucional.** (SINAES, 2009, p.29 – 30, grifo nosso).

² Um dos exemplos das notícias veiculadas pode ser encontrado em <http://veja.abril.com.br/310304/p_084.html>. Acesso em 20 nov. 2012.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, segue as diretrizes definidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio de sua Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), a operacionalização de todo o processo avaliativo. (INEP, 2011, v. 1).

Observe-se que por ser o CEETPS uma autarquia de regime especial, vinculado a Secretaria do Desenvolvimento e Tecnologia, sendo regulado, no caso da Educação, por leis estaduais – e não federais-, está subordinado ao Conselho Estadual de Educação – CEE, do Estado de São Paulo.

As diretrizes do Conaes recomendam que as avaliações sejam executadas pela articulação e coerência de diversos instrumentos avaliativos e de agentes internos e externos. Dessa forma, os instrumentos que constituem o Sinaes são:

a. Avaliação institucional

A avaliação institucional tem como elemento central e organizador do conjunto, onde se destacam três aspectos, quais sejam: 1. A análise das funções e finalidades da IES, a relação entre ensino-pesquisa-extensão, formação, responsabilidade, etc; 2. Os avaliadores deverão pertencer à comunidade institucional (professores, estudantes, funcionários) e externa (convidados, designados); e 3. Seguir procedimentos institucionais utilizando-se da própria infraestrutura (SINAES, 2009, p. 103 – 104).

A IES verifica seus acertos e erros, propondo melhorias, por meio da avaliação institucional. Exemplificando essa atividade citamos a análise da situação de seus egressos, desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem, formação profissional e cidadã dos educandos, integração entre teoria e prática, critérios de promoção de estudantes e dos professores na carreira docente, sempre se adequando às demandas sociais.

Com objetivo de auto-conhecimento, a avaliação institucional, praticada permanentemente, desenvolve seu processo pedagógico, permite o estreitamento das relações com a comunidade local, a prestação de contas à sociedade, justifica publicamente sua existência, fornecendo informações necessárias ao Estado e à população (SOUZA, 2006).

A autoavaliação institucional deve ter, portanto, um caráter educativo, de melhora e de autorregulação. Deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações. As comparações devem ser, sobretudo, internas, devendo ser evitados os *rankings* e classificações pelas notas, menções e distintos códigos numéricos, alfabéticos e outros (SINAES, 2009, p. 113).

b. Avaliação Externa

Segundo o Sinaes (2009), as comissões de avaliação externa variarão o formato e o número de membros em concordância com a área e o curso avaliado. Destaca-se entre as atividades desenvolvidas pela comissão a análise crítica dos materiais produzidos na autoavaliação da instituição; análise das instalações físicas da IES; as **entrevistas com membros da comunidade institucional, diretor, docentes, funcionários, discentes, egressos, elementos externos a comunidade desde que envolvidos com as atividades da IES**; a elaboração de relatório contendo a situação encontrada e sugestões de políticas para a transformação da instituição; o encaminhamento do relatório à Conaes, contendo análise detalhada e fundamentada da instituição.

c. Meta-avaliação: retroalimentação do sistema

Após a avaliação por parte da IES dos relatórios da Avaliação Interna e Avaliação Externa, a mesma deve levar em conta os acertos e os eventuais equívocos do processo

avaliativo anterior, deverá tomar providencias para aumentar seu nível de acerto em um novo ciclo avaliativo de modo a satisfazer as exigências do MEC (SINAES, 2009).

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS DE AVALIAÇÃO

Segundo Cunha (1980), existe a crença de que a educação escolar é o meio mais eficaz para que os indivíduos possam melhorar sua posição na sociedade. Para tanto, os países identificados como pobres necessitam, para o seu desenvolvimento e atendimento das demandas sociais, recorrer a organismos internacionais de financiamento, como: Banco Mundial, OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e EU - União Europeia; que para disponibilizar sua ajuda impõem regras próprias, segundo suas ideologias para os investimentos em educação em outros países.

No entender de Diaz Barriga (2003), as propostas de avaliação institucional partem de três elementos: as políticas da educação superior criadas pelos governos locais, dos organismos internacionais e as dos especialistas em educação superior ou associações profissionais que levam em consideração os processos da globalização e integração econômica em nível mundial. Dessa forma, considera que os organismos internacionais os principais agentes difusores da necessidade da realização da avaliação na educação. Pondera que na ausência de um debate no sistema de políticas avaliativas internas ao país, os projetos possíveis nessas estratégias levam à uma aproximação com as propostas do Banco Mundial, considerado o sistema mais agressivo.

Ainda segundo o mesmo autor, houve uma efetiva participação de especialistas, diretores dos sistemas educacionais (ministros e reitores), representantes dos parlamentos e representantes dos trabalhadores universitários nas conferencias regionais realizadas pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -, organizadas entre 1996 e 1998, antecedentes da Conferencia Mundial sobre a Educação Superior em Paris, 1998.

Com relação à participação dos técnicos e dos especialistas em educação, considera:

Não podem aludir uma responsabilidade fundamental na elaboração das estratégias nacionais de avaliação. Eles realizam a mediação entre as propostas existentes (acadêmicas, de experiências em outros países, dos organismos internacionais) e a definição que as autoridades educativas estabelecem. As estratégias finais surgem dos escritórios de técnicos e especialistas. Seguramente, a pressão de tempos com as quais elas são trabalhadas, assim como a diversidade de assuntos a tratar levam a que ofereçam a estratégia mais conhecida, a factível de ser generalizada, ainda que as análises dos problemas de índole conceitual e técnico sejam um tanto superficiais. De alguma forma, eles são os responsáveis pelo achatamento do debate da avaliação, porquanto se dedicam a fundamentar uma proposta, gerando uma situação em que estas propostas tendem a ser considerada como universais. (DIAZ BARRIGA, 2003, p. 86).

A seguir, tece-se uma breve apresentação das orientações políticas seguidas pelos principais autores desses financiamentos.

BANCO MUNDIAL

Em se tratando de Banco financiador é, portanto, vinculado a resultados. Para obterem-se empréstimos na área de educação a legitimação das instituições de educação superior estará associada a um caráter “fiscalizador”, com programas permanentes de “controle” de resultados obtidos impostas pela instituição financiadora. (CONTERA, 2002).

Para o Banco, a educação superior pública deverá buscar recursos no mercado por meio do estabelecimento de parcerias com fontes alternativas de financiamento, como indústrias, comércio ou serviços. Aos necessitados cabem bolsas de estudos. A gestão a ser praticada deverá ser mais eficiente estabelecendo novas relações trabalhistas. Recomenda ainda que o postulante a obter o acesso ao ensino o faça por recursos próprios, advindo-se então as instituições particulares para o ensino. O Banco Mundial considera que os saberes adquiridos devem ser úteis ao desenvolvimento econômico. (DIAS SOBRINHO, 2002).

A visão do Banco fundada nas bases economicista, possui como parâmetros de avaliação a medida da eficiência, da produtividade educativa, correlação entre custo e rendimento, ou seja, medidas que quantifiquem e permitam comparações através de indicadores econômicos e financeiros. (BANCO MUNDIAL, 1995).

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE

De Dias Sobrinho (2002), pode-se entender que a OCDE dedica-se aos interesses dos países membros da organização e que pertencem à categoria dos países centrais e seus objetivos são econômicos. O interesse da organização reside em questões de formação de força de trabalho qualificada, emprego e às relações entre emprego e desenvolvimento.

É grande o reconhecimento por parte da OCDE no desenvolvimento da avaliação institucional, embora considere importante que estas ofereçam informações sobre a eficácia, a eficiência e as *performances* das políticas públicas. Enfoca a importância e a facilidade de tomada de decisão pela comparação das informações, o que leva a avaliação ser quantitativa.

Ainda para o mesmo autor, a OCDE trabalha com os indicadores: despesa da educação em relação ao PIB, parcela do ensino nas despesas públicas, repartição dos créditos por nível de ensino, fontes de financiamento da educação; despesas de funcionamento; despesas por aluno e por nível de ensino, investimento por aluno em relação ao PIB, pessoal empregado no ensino, números de alunos por professor, taxas de acesso, contexto demográfico/econômico e social, e resultados do ensino nos níveis dos alunos (competências).

A forte tendência economicista é notada onde a avaliação verifica a medida da educação eficiente e de competitividade no mercado.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

Segundo Contera (2002), a UNESCO afirma que a avaliação da qualidade é fundamental para buscar soluções qualitativamente superiores, não se deixando influenciar somente pelos aspectos econômico-financeiros que buscam uma medição quantitativa através de indicadores de qualidade, mas defende a observância dos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional.

Nos documentos oficiais da UNESCO, é citada a preocupação central desse organismo de satisfazer as necessidades sociais por meio de uma educação excelente, pertinente e equitativa, sem excluídos, recuperando o respeito às práticas históricas das universidades públicas e autônomas (CONTERA, 2002).

UE – UNIÃO EUROPEIA E O TRATADO DE BOLONHA

A constituição da União Europeia visou à construção de um Estado transnacional por via pacífica, exemplo único no mundo contemporâneo. Até então, a política de aprofundamento da união entre os Estados membros, esteve presente nas negociações da soberania, de cada um dos envolvidos, em benefício da instituição supranacional. (CABRITO, 2009).

Com o objetivo de garantir seu crescimento, a UE investe na construção da sociedade do conhecimento. Assim, a UE pretende assegurar com base na competitividade, no desenvolvimento econômico e na capacidade de negociação política o seu papel na sociedade internacional.

Segundo o mesmo autor, considerando-se a importância que é dada à educação no interior da União Europeia, já que a mesma busca o desenvolvimento pessoal e social da população dos países membros, esses vêm implementando políticas educativas, principalmente para o ensino superior. No bojo desse conjunto de intenções promoveu-se

a Convenção de Bolonha, em junho de 1999, gerando a Declaração de Bolonha e que justifica a necessidade de criar o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).

De acordo com o texto da Declaração de Bolonha (1999) alguns princípios dessa Declaração são:

- Adoção de sistemas de graus de ensino superior comparáveis;
- Adoção de uma estrutura das formações de ensino superior em ciclos (três) de duração igual em todos os Estados membros;
- Estabelecimento de um sistema de créditos com vistas a medir o valor dos diplomas de estudos superiores (desta forma, os diplomas seriam comparados no EEES em função do número de créditos que cada diplomado apresentasse);
- Promoção de mobilidade de estudantes, professores e investigadores, para o que seria de observar a experiência de mobilidade de estudantes do ensino superior proporcionada pelo programa Erasmus³;
- Cooperação para avaliação da qualidade no ensino superior;
- Promoção de dimensão europeia no ensino superior.

Para a garantia da equivalência dos diplomas e dos reconhecimentos devem-se fazer alterações no ensino superior dos países membros, modificando a estrutura curricular, os processos de ensino e de avaliação dos alunos, na quantidade e qualidade dos trabalhos

³ O programa Erasmus diz respeito ao ensino superior formal, bem como a educação e formação profissionais de nível superior, independentemente da duração do curso ou da qualificação, incluindo os estudos de doutoramento. A recente crise econômica europeia vem introduzindo alterações nesse programa. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11082_pt.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

docentes entendidos como a divulgação de um maior número de publicações e pesquisas, e nos sistemas de financiamento.

Nos dizeres de Cabrito (2009), a avaliação, com a aplicação da Declaração de Bolonha, é centrada nos alunos, nas competências desenvolvidas e não na aprendizagem realizada. O trabalho realizado pelo aluno em cada unidade escolar será medido pelo número de horas de trabalho presencial (assistência às aulas) e trabalho autônomo (trabalhos, projetos, etc.); número de horas de pesquisa, trabalho de campo e de trabalho em grupo, o número de horas de apoio tutorial e os resultados dos exames presenciais.

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA AVALIAÇÃO

Segundo Contera (2002), para analisarmos as concepções dos sistemas avaliativos, devemos nos referenciar a dois organismos internacionais, Banco Mundial e UNESCO, de forma a identificar as tendências dominantes no campo da avaliação. Logo, dois eixos tornaram-se predominantes na conduta desses organismos: o controle e o aperfeiçoamento da qualidade.

O Banco Mundial desenvolve sua estratégia baseada no “controle” com caráter fiscalizador buscando a medição da qualidade por intermédio do desempenho e da eficácia institucional, recaindo a qualidade sobre a análise da estrutura da instituição, como são empregados os recursos e sua prestação de contas à comunidade. Para os que desejam alcançar padrões de qualidade aceitáveis, na perspectiva do Banco, deverão definir indicadores de desempenho e mensurá-los verificando, pela realização de uma prova, se os objetivos de aprendizagem estão sendo atingidos. A ideia de avaliação é para o organismo:

o exercício técnico de comprovação do realizado nos centros universitários em conformidade aos objetivos pré-estabelecidos e formulados através de rendimentos acadêmicos ou ainda através de critérios mais economicistas e produtivistas (ÂNGULO, 1998 *apud* CONTERA, 2002, p. 120).

Já na perspectiva da UNESCO, a avaliação da qualidade tem como objetivo o “aperfeiçoamento”, a transformação do sujeito pela “transcendência cognitiva” (GONZÁLES e AYARZA, 1996 apud CONTERA, 2002, p. 122), ou seja, na avaliação da qualidade é fundamental buscar soluções qualitativamente superiores para as instituições:

essa avaliação não deve efetuar-se tendo em conta somente os aspectos financeiros, nem se deve relacionar exclusivamente com o financiamento global das instituições de educação superior, que se prestam melhor a uma mediação quantitativa em forma de indicadores de qualidade. Deve-se prestar a devida atenção aos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional. Porém, estes princípios não devem ser invocados para opor-se às mudanças necessárias nem para proteger estreitas atitudes corporativas ou privilégios que a longo prazo poderiam ter um efeito negativo sobre o funcionamento da educação superior (UNESCO, 1995 *apud* CONTERA, 2002, pp. 122, 123).

Concordando com a proposta da Unesco, em 1996, na Conferência Regional sobre Políticas e Estratégias para a Transformação da Educação Superior na América Latina e Caribe, realizada em Havana, a Comissão dedicada à análise do problema da qualidade da Educação Superior, a Avaliação e o Credenciamento define a qualidade como “uma construção humana, uma consequência de ações deliberadas que procuram alcançar resultados satisfatórios, acordes com as finalidades preestabelecidas. O problema é não impor à prática da educação superior um conceito de qualidade que viole as qualidades inerentes a ela” (CONTERA, 2002).

2.4 MODELO TEÓRICO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA AVALIAÇÃO SUPERIOR

Tomando-se como referência a proposta de Castrejon Diez para a avaliação do ensino superior, Contera analisa que é possível desenhar um modelo da relação entre a avaliação e a qualidade da educação superior considerando “espaços conceituais” a partir

de um espaço cartesiano, tomando categorias opostas (CASTREJON DIEZ, 1991 *apud* CONTERA, 2002, p. 127)

Na horizontal está representado o eixo que conceitua a qualidade. Num extremo a qualidade está concebida como “valor agregado”, “valor dinheiro”; no outro extremo situa-se a qualidade como “transformação”. Na vertical, no extremo superior, o “Sistema Nacional de Avaliação e Credenciamento” e no extremo inferior o “Sistema de Auto-Regulação” (*ibidem*, p. 127).

Dessa forma, definem-se quatro quadrantes, ou tipos de conjunto de variáveis, conforme figura.



Figura 1 adaptada de Contera, 2002 – Valor agregado x transformação

Segundo Contera (2002):

Tipo I – Regulação: com o mínimo custo, tenta-se obter a maior eficiência, o controle do processo de avaliação e/ou credenciamento está nas mãos do Estado e se guia pela lógica de mercado;

Tipo II – Misto: igual ao anterior, porém com a participação de acadêmicos na definição de qualidade;

Tipo III – Excelência Seletiva: a avaliação e o planejamento são utilizados para a reestruturação e a realocação de recursos. Esta estratégia recebe o apoio do corpo docente e dos pesquisadores afins à linguagem e metodologia da meritocracia (BARROW, 1996 *apud* CONTERA, 2002, p.129);

Tipo IV – Democrático: supõe a utilização de critérios éticos em sua realização e requer um contexto que defenda a veracidade, a negociação e a vontade de aprofundar-se nas implicações do avaliado. “O processo de auto-avaliação poderia instalar-se em um contexto institucional propenso a mudança e a transformação, com vontade política de impulsionar a revisão daqueles fatores retardatários ou obstaculizadores das mudanças necessárias” (AROCENA, SUTZ, 1997 *apud* CONTERA, 2002, p. 130).

Ao comparar os quatro tipos apresentados acima, em termos filosóficos, políticos e metodológicos, Contera (2002) considera com destaque o Tipo I – Regulação, e o Tipo IV – Democrático, donde resulta o quadro comparativo de polos tensionais, ou seja, contradições entre os tipos apresentado abaixo.

<i>POLOS TENSIONAIS</i>	
<i>Tipo I – REGULAÇÃO</i>	<i>Tipo IV - DEMOCRÁTICO</i>
Interesse técnico	Interesse emancipatório
Racionalidade instrumental	Racionalidade valorativa
Enfoque quantitativo	Enfoque quantitativo/qualitativo
“Accountability” ⁴	Responsabilidade social
Indicadores de rendimento	Indicadores de qualidade
Avaliação com critério punitivo e de controle	Avaliação como aperfeiçoamento e transformação
Processo baseado em uma ética competitiva	Processo baseado na colaboração e participação
Avaliação “retroativa” e pontual	Avaliação “proativa” e permanente

Quadro 1 – Modelos de avaliação da qualidade.
 Fonte: Adaptado de CONTERA, 2002. p. 137.

Apresentada essa introdução sobre os as características e principais agentes participantes e influenciadores nas avaliações institucionais, pela análise realizada, verificamos que os elementos norteadores dos sistemas avaliativos concentram-se sobre dois tipos: da regulação e do democrático.

São características da **regulação**: análise de interesse técnico e instrumental, onde se destacam índices de eficiência, com caráter puramente quantitativos (tamanho das salas de aula, quantidade de volumes de livros na biblioteca e de equipamentos de laboratório). Se os investimentos estão produzindo resultados positivos (*accountability*), ocorre uma premiação aos envolvidos (diretores, professores, funcionários); caso contrário não são premiados pelo trabalho desenvolvido. Essa lógica induz os participantes a um processo competitivo para que obtenham os índices esperados. Logo, avaliação é retroativa e as ações corretivas ocorrem somente sobre os pontos negativos.

A de tipo **democrático** distingue-se pela participação de todos os envolvidos (alunos, diretores, professores, funcionários), desde a formulação do sistema, passando pela aplicação da avaliação e da divulgação dos dados, trabalhando, assim, a forma emancipatória (formação para o convívio social, libertário, independente) da educação. Também considera a responsabilidade social na formação do educando. Dessa forma, os indicadores deixam de ser somente quantitativos e passam a considerar a qualidade da educação oferecida em termos de desenvolvimento social. Considera ainda a participação de todos os envolvidos no processo, e as ações de correção são sempre pró-ativas.

Foi visto nesse capítulo as raízes históricas que ensejaram o desenvolvimento da avaliação, tal como é aplicada hoje em diferentes países, com foco especial para o Brasil nessa análise.

⁴ Concebida como “prestação de contas”, auditoria, exclusivamente.

CAPÍTULO 3 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO NO CENTRO PAULA SOUZA

O presente capítulo visa analisar o Sistema de Avaliação Institucional – SAI -, desenvolvido pelo Centro Paula Souza – vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciências e Tecnologia do governo do estado de São Paulo -, o qual objetiva gerar parâmetros administrativos para as unidades de ensino de nível técnico – Etecs -, ou tecnológicos nas Fatecs. Para tanto, apresenta-se a conjuntura econômica e política do período de criação do referido Centro, em 1969, seu desenvolvimento até os dias atuais, assim como o surgimento, em 1997, do Sistema de Avaliação Institucional, suas características e interferências no ambiente educacional.

3.1 Contexto mundial

O fim da 2ª Guerra Mundial, em 1945, marca o início de um novo processo de relações sociais e econômicas, entre os países europeus e Estados Unidos da América, para a reconstrução da Europa tendo como principal fator a elaboração do Plano Marshall – lançado em junho de 1947. É possível compreendê-lo como um elemento fundamental para manutenção do capitalismo, de forma a fortalecer os países destruídos pela guerra. No sentido de minimizar possíveis futuros enfrentamentos, os franceses propuseram uma versão própria de união europeia, “a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1950), que se transformou numa Comunidade Econômica Europeia, ou Mercado Comum (1957), depois simplesmente Comunidade Europeia, e, a partir de 1993, “União Europeia” (HOBSBAWM, 1995).

Também é nesse período, que surge a Guerra Fria, caracterizada pelo constante confronto entre as superpotências emergidas com o fim da 2ª Guerra Mundial, Estados Unidos da América – EUA, e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS, mas que em termos efetivos não existia perigo iminente, pois:

A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. O EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética. (HOBSBAWM, 1995).

Os anos que sucedem o final da 2ª Guerra Mundial são designados pelo mesmo autor em dois períodos, quais sejam: *A era de ouro*, ou *Os anos dourados* que perdurará até o início da década de 1970; e, *o desmoronamento*, ou *as décadas de crise* até 1991.

Participam da *era de ouro* essencialmente os países capitalistas e desenvolvidos - Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, França, Itália, Canadá e Japão -, que durante esse período foram responsáveis por praticamente 75% da produção de todos os tipos de bens do mundo – inclusive agrícolas, e mais de 80% de suas exportações de manufaturados. Também nesse período o surto econômico foi quase mundial e independente de regimes econômicos, pois mesmo a URSS teve um grande desenvolvimento na produção. O que até então era considerado luxo, transformou-se em um padrão de conforto desejado: geladeira, lavadora de roupas automática, telefone etc.

Destaca-se nesse período que o surto econômico era veiculado como aquele movido pela revolução tecnológica, mas, de fato, era propiciado majoritariamente pelo baixo custo do petróleo (condição mantida até 1973) utilizado como fonte de energia nos processos industriais.

Como exemplo do significativo desenvolvimento e das descobertas científicas ocorridas pós 1945, temos: os transistores (1945), primeiros computadores digitais civis (1946), circuitos integrados (desenvolvidos na década de 1950), raios lasers (desenvolvidos na década de 1960) entre outros. A grande inovação introduzida nos sistemas produtivos foi a sistematização da miniaturização de produtos, ou seja, a portabilidade, que ampliou os mercados mundiais. Todos esses desenvolvimentos

centraram-se na *pesquisa científica*, que agora poderia ser aplicada industrialmente (HOBSBAWM, 1995).

Segundo o mesmo autor, um destaque especial é com relação à formação do pessoal para esse desenvolvimento tecnológico. Hobsbawm (*idem*) indica que enquanto em um país desenvolvido contava com mais de mil cientistas e engenheiros para cada milhão de habitantes na década de 1970, o Brasil apresentava cerca de 250, a Índia 130, o Paquistão 60, o Quênia e a Nigéria cerca de trinta.

As novas tecnologias eram dependentes de capital intensivo e de cientistas e técnicos altamente qualificados. Desse imperativo surge a Teoria do Capital Humano desenvolvida por Theodore W. Schultz - Prêmio Nobel de Economia de 1968, que explica os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. Quando houver investimento individual na educação, haverá ampliação da produtividade econômica e, portanto, um aumento nas taxas de lucro do capital.

O contexto brasileiro

Para melhor compreendermos o período referente à 2ª Guerra Mundial, é premente recuperar aspectos históricos a partir do final da década de 1920.

Em 1929, o Brasil era um país essencialmente agrícola e grande exportador mundial de café – a produção brasileira controlava o preço internacional do produto, com um elevado estoque em seus armazéns. A quebra da Bolsa de Valores norte-americana, no mesmo ano, levou o mundo a uma recessão econômica e impôs, ao Brasil, dificuldades nas importações de produtos manufaturados. Essas vão impor como alternativa para a crise interna a industrialização para a substituição de produtos importados e desenvolvimento do sistema industrial nacional, além de se tornar alternativa econômica em substituição ao sistema agrícola. Como opção agrícola em substituição ao café, o Brasil já exportava algodão à Alemanha nazista (FAUSTO, 1998).

Consoante Fausto (1998), em 1930, entra em cena - como chefe de um governo provisório, mas que se manterá no poder até 1945 -, Getúlio Vargas, iniciando o período histórico brasileiro denominado Era Vargas. A Revolução de 1930 marca o fim da política *café com leite* – aliança entre os Estados de São Paulo e Minas Gerais para eleição de presidente da República de forma alternada -, pois os paulistas romperam com os mineiros, indicando outro paulista ao cargo, Júlio Prestes. Reativamente, os mineiros apoiaram a candidatura oposicionista de Getúlio Vargas. Realizadas as eleições, Vargas foi derrotado, mas comandou um golpe de Estado assumindo a chefia do governo provisório. Apoiado politicamente pela aristocracia agrária, mas imbuído da necessária industrialização do país, esse período será marcado por contradições de diversas naturezas. Em 1932, reprimiu a chamada Revolução Constitucionalista, de origem paulista, que tinha por objetivo a derrubada do Governo Provisório e a conquista da promulgação de uma nova Constituição para o Brasil, um dos objetivos do golpe de Estado de 1930.

Em termos educacionais, no Brasil, a partir de 1922, começam a surgir às reformas estaduais de ensino, caracterizando-se pela falta, até então, de um sistema central nessa área, a qual nunca estivera organizada nacionalmente, fato que permitiu aos educadores brasileiros apreenderem as influências dos ideários norte-americanos e europeus que analisavam a educação sob novos aspectos: o psicológico e o sociológico, os quais foram reunidos no “Movimento das Escolas Novas”. Esse se caracterizou pela fragmentação pedagógica numa dualidade entre o ensino tradicional e as novas doutrinas denominadas de “Educação Nova” ou “Escola Nova” (ROMANELLI, 2010).

Conforme Romanelli (2010), em 1924, influenciados pelas ideias renovadoras sobre o ensino, esse um grupo⁵ de educadores brasileiros se reúne para criar a Associação Brasileira de Educação (ABE). Esses realizam diversas Conferências Nacionais de Educação, sendo que as IV e a V, trouxeram debates em torno de questões cruciais, como

⁵ Faziam parte desse grupo: Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeusser, Edgard Sussekind de Mendonça e Delgado de Carvalho.

laicidade, gratuidade, obrigatoriedade do ensino público primário, Plano Nacional de Educação, os quais levaram à redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”.

Nos anos anteriores ao Governo Provisório, a oportunidade de acesso ao ensino se constituía como um privilégio das elites – oriunda da aristocracia agrícola e que acabavam por se constituir como uma classe intelectualizada -, posto que a grande maioria da população voltava-se apenas para o trabalho. Sob o Governo Provisório, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo ministro era Francisco Campos, que inicia uma reforma denominada Reforma Francisco Campos. Seguindo a leitura de Romanelli (2010), essa reforma englobou mudanças no ensino:

- a. Superior: com a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, que pela vastidão dos objetivos deixava claro a visão distorcida da realidade educacional brasileira, que como exemplo, dizia que para a constituição de uma universidade era obrigatório os cursos de Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras – baixa diversificação de cursos, com foco em carreiras liberais mantendo a concepção aristocrática de ensino;
- b. Secundário: que por uma concepção distorcida das funções da escola resultou em um currículo enciclopédico, o que deu um caráter elitista à esse nível de ensino; porém, teve o mérito de dar organicidade ao sistema ao instituir dois ciclos, o fundamental com duração de cinco anos – obrigatório para ingresso no ensino superior, e o complementar com duração de dois anos – sendo preparatório para ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia;
- c. Comercial: regulamentou a profissão de contador e organizou o ensino em dois níveis: o médio e o superior; e a
- d. Criação do Conselho Nacional de Educação: órgão destinado a assessorar o ministro nas diretrizes e administração da educação nacional.

Dentre os vários aspectos dessa reforma, destacam-se, por um lado, a inovação do sistema educacional sob a ótica organizacional, ou seja, estruturou-se a base de um sistema nacional; o controle com um mínimo de planejamento da situação econômica; a colocação de uma ordem na vida geral que acabaram levando o governo para a observação dos problemas educacionais. Por outro, observa-se que ficaram marginalizados os ensinos primário, normal e vários ramos do ensino médio profissional. A reforma não estabeleceu uma articulação entre os vários ramos do ensino médio e perdeu a oportunidade de implantação do ensino profissional pela demanda social por esse tipo de educação. Assim sendo, essas reformas abarcavam velhas concepções de ensino, e as novas necessidades de uma sociedade industrial nascente (ROMANELLI, 2010).

Compete destacar no documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, elaborado por Fernando Azevedo, em 1932, a relação entre educação e desenvolvimento econômico:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.

O documento ainda reivindica ao Estado uma escola pública, obrigatória, laica, gratuita e universal a todas as classes sociais; critica a estrutura educacional vigente – ensino primário e profissional para os pobres e ensino secundário e superior para os ricos.

A Constituição de 1934, por sua vez, contemplou no capítulo Da Educação e da Cultura, em quase sua totalidade as reivindicações do movimento renovador, ou Manifesto dos Pioneiros, embora não tenha mencionado um plano de expansão das escolas, e sim uma “limitação de matrículas à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso” (CF, 1934, Art. 150).

Em tempos de golpe de Estado, observa-se na Constituição de 1937, a divisão de responsabilidades, pelo ensino pré-vocacional, do artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

No mesmo artigo, responsabiliza as indústrias e os sindicatos a criarem escolas de aprendizes: “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (*ibidem*).

Como se observa, a Constituição de 1937 divide a responsabilidade entre as esferas federal, estadual e municipal, responsabilizando ainda as indústrias e os sindicatos pelo ensino profissional.

Os efeitos da 2ª Guerra Mundial faziam-se sentir em 1942: era difícil a importação de produtos para abastecer o mercado interno – isso levou a necessidade de uma expansão do setor produtivo nacional –; não se encontravam facilidades para a obtenção de força de trabalho estrangeira para suprir o despreparo da nacional – o que levou a participação das indústrias no treinamento da mão de obra qualificada. Então, por iniciativa do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, realizaram-se reformas parciais no sistema de ensino, abrangendo todos os ramos do primário e do médio, que foram completadas por outras e que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino⁶.

⁶ Dentre essas Leis Orgânicas merece destaque especial, devido a especificidade dessa dissertação e que estruturam o ensino técnico profissional, a Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 -, e a que Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Decreto lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Após a queda de Vargas, em 1945, e durante um novo governo provisório, acresceu-se a estes: os Decretos lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, e o Decreto lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, chamado Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Esses decretos organizaram o ensino técnico profissional industrial, comercial e agrícola.

A partir de 1942, o governo Vargas firma acordos diplomáticos com os Estados Unidos para a construção de uma usina siderúrgica, visando ao fornecimento de aço para os aliados durante a 2ª Guerra Mundial, impulsionando a industrialização brasileira, que efetivamente entrou em operação em 1946. Com o fim do Estado Novo e a saída de Vargas do poder, em 1945, o Brasil retorna ao processo democrático, tendo sido eleito para presidente o General Eurico Gaspar Dutra (1946 -1951). As principais realizações desse governo foram: incentivos para a instalação de grandes indústrias no país, alinhamento de relações com os Estados Unidos, criação da Escola Superior de Guerra, instalação da Companhia Hidrelétrica do São Francisco, construção de uma rodovia ligando São Paulo ao Rio de Janeiro e outra ligando o Rio de Janeiro a Bahia. Houve, assim, o início do desenvolvimento industrial brasileiro (FAUSTO, 1998).

Em setembro de 1946, no início do governo Dutra, é promulgada uma nova Constituição, de caráter democrático, retornando aos princípios da carta de 1934 e afastando-se definitivamente das tendências autoritárias da carta de 1937. É na constituição de 1946, em seu Art.5º, item XV, letra d, que fica estabelecido que é de competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse contexto, o poder público ciente do desenvolvimento tecnológico dos Estados Unidos, finda por levar os militares brasileiros a se voltarem para o incremento da ciência e tecnologia por meio da criação de institutos especificamente voltados a esse fim. Liderado pelo Tenente Coronel Casemiro Montenegro Filho e com a colaboração do Professor Richard Smith, do *Massachusetts Institute of Technology* (EUA), em 1945 é criado o Centro Tecnológico da Aeronáutica, sendo implantado definitivamente em São José dos Campos, a partir de 1950 como Centro Tecnológico Aeroespacial (LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008).

Em 1951, Getúlio Vargas volta ao poder de forma democrática, sendo vencedor das eleições; mas, suicida-se por motivos políticos. Assumiu, em seu lugar, o vice-presidente Café Filho, que seguindo a Constituição convocou eleições presidenciais, tendo sido eleito Juscelino Kubitschek.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956 -1961) foi caracterizado por forte desenvolvimento industrial, que abre o a economia para o capital internacional, atraindo o investimento de grandes empresas, principalmente as montadoras de automóveis que se instalaram na região sudeste do Brasil. Pretendia desenvolver o país seguindo o seu Plano de Metas, cujo mote era “cinquenta anos em cinco” (FAUSTO, 1998).

Segundo Romanelli (2010), em 20 de dezembro de 1961, com a sanção da lei 4.024 pelo presidente João Goulart, reaparece o confronto entre a velha situação do ensino aristocrático com as necessidades de adequação do sistema escolar ao desenvolvimento vivido nesse momento.

O período que vai de 1964 a 1985, denominado de Regime ou Ditadura Militar, é caracterizado pela suspensão dos direitos políticos dos cidadãos; cassação de mandatos parlamentares; eleição indireta para governadores; proibição de greves; criação do bipartidarismo e a outorga de uma nova constituição que passou a vigorar a partir de 1967 (FAUSTO, 1998).

A criação do Centro Paula Souza no estado de São Paulo

A ideia de criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) é gerida nesse contexto e sua implantação ocorreu no auge da ditadura militar, em 1969. Após o golpe militar, em 1964, até aquele momento, a educação de nível médio e superior estava passando por significativas mudanças, posto que o país vivenciava o início do denominado “milagre econômico”⁷ necessitando de uma grande força de trabalho preparado para as novas tecnologias empregadas nos sistemas produtivos.

⁷ O período do “milagre econômico” é caracterizado pela forte política desenvolvimentista implementado pelo governo militar (ditatorial), financiada por empréstimos realizados no exterior. Tendo-se iniciado com o golpe de 1964 e permanecido referenciado até aproximadamente 1973.(Disponível em < <http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/milagre-economico/>>. Acesso em 20 de novembro de 2012)

Baseando-se no modelo educacional norte americano que, segundo o governo brasileiro, poderia garantir o quadro técnico que atendesse ao novo projeto econômico, em 1966, o Ministério da Educação e Cultura estabelece contratos - com conteúdo e forma pouco divulgados ao público, e que por essa razão serão criticados pela comunidade -, com a *United States Agency Internacional for Development*, mais conhecidos como acordos MEC/USAID cujas bases eram a “Teoria do Capital Humano” cuja principal ideia está relacionada aos ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção (FRIGOTTO, 1999), racionalização do ensino, a priorização da formação técnica, o estabelecimento do vínculo entre formação acadêmica e produção industrial e o desprezo pelo ensino das Ciências Sociais (ROMANELLI, 2010).

Em face da necessidade da expansão do sistema educacional de nível superior, é publicado, em 1º de outubro de 1967, o Decreto 63.341 que fixava critérios para a expansão desse nível de ensino. Em seu Art. 3º observava as exigências de mercado de trabalho, a necessidade de demanda para ampliação do número de vagas e cursos, assim como atender a viabilidade econômico-financeira das instituições isoladas – que não apresentam vínculo com universidades -, e/ou universidades.

Reagindo às formas de atuação do governo com relação à Educação nacional, é publicado, em 1968, o livro “O beabá do MEC/USAID”, de autoria do deputado Márcio Moreira Alves, que esclarecia detalhes desse acordo. O autor, de forma crítica, denunciava a prisão ideológica da educação em todos os níveis aos Estados, cujo principal objetivo era a formação para o trabalho tanto para níveis operacionais quanto gerenciais. O acordo previa a transferência de tecnologia obsoleta dos Estados Unidos para o Brasil, aspecto que levou à priorização de uma formação técnica em detrimento de outra mais ampla e humanista (LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008).

Neste cenário autocrático, criado pelo Ato Institucional nº 5, por meio do Decreto Lei Complementar s/n, em 6 de outubro de 1969, nasce o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. Sua finalidade era desenvolver e articular a Educação Tecnológica nos graus do Ensino Médio e do Ensino Superior, tendo sido

criado como entidade autárquica do estado de São Paulo, com personalidade jurídica e patrimônio próprio, “com sede e foro na cidade de São Paulo vinculada administrativamente à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, e financeiramente à Secretaria da Fazenda” (SILVA, 2008).

Nesse período, era governador do estado de São Paulo o advogado Roberto Costa de Abreu Sodré, nomeado pelos militares para exercer o cargo. Embora sua experiência tenha sido limitada a visitação às instituições de ensino tecnológico na França e nos Estados Unidos e reconhecendo a importância dada aos “**estudantes de macacão**” nesses países e convencido da necessidade de formação de força de trabalho para atendimento da nova demanda de mercado em função da política desenvolvimentista implementada pelo governo federal, criou o Ceeteps (MOTOYAMA, 1995, p. 84).

O Centro Paula Souza, sofrendo a influência americana para a formação rápida da força de trabalho, mas tendo como referência pedagógica as *fachhochschule*⁸ alemãs, oferecia apenas cursos técnicos de nível superior, com duração de dois anos, contrapondo-se à graduação normal cuja carga horária equivalia a quatro ou cinco anos conforme o curso. A principal característica desse programa é um currículo concentrado em disciplinas técnicas profissionalizantes com carga horária entre 65% e 70% do total do programa, específicas da área escolhida, em detrimento de uma formação mais integral: disciplinas de apoio – como física, matemática, com carga horária entre 20% e 25% e carga horária das ciências humanas em torno de 10%. Sendo oferecidos no período diurno (MOTOYAMA, 1995, p. 204).

A opção pela referência pedagógica alemã que privilegiava apenas os conteúdos técnicos em detrimento dos voltados à formação mais humanista e, portanto, vinculada ao desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, resultará na permanência de equívocos ao longo da história do ensino tecnológico. Grinspun ressalta essa dimensão ao analisar que:

[...] Não podemos pensar e fazer educação desvinculada do processo de produção e das relações sociais, ou mais precisamente, sem uma estreita

⁸ *Fachhochschule*: na tradução literal é “escola superior aligeirada”, encerra o sentido de ser uma escola superior com cursos de curta duração.

relação com o projeto de sociedade. Assim é que a educação precisa estar voltada para a realidade, mas precisamente transformá-la. (GRINSPUN, 2009, p.55).

Na mesma linha, Dias Sobrinho (2002) ressalta que para uma educação completa esta deve comportar várias dimensões, como a técnica, a ética e a política, ou seja, deve cuidar do desenvolvimento material e espiritual do indivíduo e da sociedade.

Por meio do parecer CEE/SP nº 50/70, em 1970, foram autorizados os primeiros Cursos de Tecnologia oferecidos pelo Ceeteps. Esse destacava que a lacuna existente entre o engenheiro e o trabalhador especializado seria preenchida pelo tecnólogo, sendo este então, um elo entre ambos capaz de resolver problemas específicos e de aplicação imediata concernente à produção industrial.

Sob esses princípios foram criadas as primeiras Faculdades de Tecnologia (Fatec): Sorocaba, **Decreto 243/1970** e São Paulo, **Decreto 1.418/1973**.

A partir de 1973, esses cursos passaram a ser ofertados também no período noturno, com duração de três anos, de forma a se manter a carga horária. Com objetivo de aperfeiçoamento profissional, **às vezes**, eram oferecidos cursos específicos extras, como o de Formação de Bombeiros, de acordo com a exigência do mercado de trabalho. (LIMA; SANTOS FILHO; SANTOS FILHO, 2008).

No período compreendido entre 1973 e 1994, foram criadas mais 8 Fatecs⁹.

Após 1993, a Secretaria Estadual de Educação transfere 82 escolas técnicas ao Ceeteps - Decreto 37.735/1993, associado à heterogeneidade das diversas regiões do Estado de São Paulo, seguindo a tendência das políticas públicas dos países desenvolvidos

⁹ As unidades criadas foram: Fatec de Americana, criada pelo decreto nº 25.858, de 8 de setembro de 1986; Fatec da Baixada Santista, criada pelo decreto nº 26.150, de 31 de outubro de 1986; Fatec de Jaú, criada pelo decreto nº 31.255, de 23 de fevereiro de 1990 e alterado pelo Decreto nº 39.471, de 7 de novembro de 1994; Fatec de Taquaritinga, criada pelo decreto nº 35.236, de 1 de julho de 1992; Fatec de Guaratinguetá, criada pelo decreto nº 36.267, de 22 de setembro de 1994; Fatec de Franca, criada pelo decreto nº 39.268, de 23 de setembro de 1994; Fatec de Indaiatuba, criada pelo decreto nº 39.326, de 4 de outubro de 1994 e Fatec de Botucatu, criada pelo decreto nº 39.693, de 16 de dezembro de 1994.

na época, que eram de mensuração da eficiência e eficácia dos serviços prestados pelo Estado, a Superintendência do Centro Paula Souza passou a voltar suas atenções à qualidade do ensino ofertado pela instituição. No bojo dessas alterações, busca-se criar um sistema de avaliação institucional, cujo projeto se inicia em julho de 1997. (FRONCILLO, 2009).

Os sistemas de avaliação passam a ser compreendidos como elemento fundamental no processo de melhoria da qualidade do ensino e a ocupar espaço significativo nos cenários internacional e nacional, valorizando-se a certificação da qualidade, em controles e medições aplicados aos processos de produção e serviços, que passamos a analisar.

3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL – SAI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, preconiza a busca pela qualidade e a garantia de padrões mínimos a todos os educandos, conforme os diferentes incisos dos artigos 3º, 4º, 7º, 8º, e 10º, que explicitavam as necessidades de:

- Garantir o padrão de qualidade da educação;
- Oferecer padrões mínimos de qualidade para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- Promover a avaliação do sistema de ensino;
- Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- Assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

- Assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação.

O projeto para a avaliação institucional no Centro Paula Souza teve início em julho de 1997, sendo designada, pela Superintendência, uma equipe¹⁰ para a realização desse propósito.

O objetivo do Sistema de Avaliação, segundo os formuladores do mesmo, é ser uma ferramenta de gestão, e parte do princípio que:

gerenciar uma instituição é promover um clima organizacional harmônico entre todos os setores, de modo que a execução de todos os seus processos resultem em produtos, de maneira mais perfeita e econômica possíveis (FRONCILLO, 2009 p.132).

Analisando o emprego de termos como *processo*, *produto* e *clientela*, advindos da Administração de Empresas, notamos que esse princípio de orientação adotado pela equipe de avaliação institucional, para a elaboração do sistema de avaliação, coincide com a análise de Dias Sobrinho (2003) que indica a incorporação das ideias estadunidense sobre avaliação ancoradas nos princípios reverenciados pela industrialização, a exemplo do pragmatismo, presentes no gerencialismo.

O sistema implantado parte do pressuposto que a melhoria contínua de um processo - no caso ensino-aprendizagem, decorre da execução de ações que são permanentemente avaliadas e analisadas sob um sistema de gestão de qualidade, que envolve o atendimento de metas, com a mensuração do valor agregado imposto pelo processo ao produto e a percepção destes pela comunidade (FRONCILLO, 2009).

A meta – objetivo ideal a ser atingido segundo a concepção do sistema do Centro -, que uma unidade escolar deverá atingir no ano seguinte ao avaliado, é calculada em função do *Benchmark*¹¹ – para o Sistema de Avaliação Institucional e comunidade

¹⁰ A equipe era formada por: Roberta Froncillo – responsável pela Área de Avaliação Institucional, cientista social e pedagoga. Equipe: Amanda Aparecida Moraes, Eunice Alves Dias, Gláucia Regina Manzano Martins, Gustavo Prates Dantas, José Celso Prado Pozzobon, Sergio Luiz Alves Junior e Vanda Lopes Silva.

¹¹*Benchmarking*: processo contínuo e sistemático que permite a comparação das performances das organizações e respectivas funções ou processos face ao que é considerado "o melhor nível", visando não

pertencente ao Centro Paula Souza, entendido como o melhor desempenho entre todas as unidades avaliadas. Por se tratar de um processo contínuo onde a procura do ideal é ininterrupta, a administração escolar passa ser entendida como “[...] *uma nova profissão especializada, a dos ‘administradores escolares’ formados nas técnicas da ‘efficiency’ em institutos especiais e convertidos aos ideais industriais*” (LAVAL, 2003, p. 199), o que de certa forma aproxima-se ao *taylorismo* anteriormente analisado.

Desse posicionamento compreende-se que o sistema busca o melhor desempenho de ser mensurado. O estabelecimento das metas consiste, pelo ponto de vista da instituição, em aumentar a intersecção entre o que é real e o que é considerado ideal – figura 2, considerando-se o melhor desempenho quando a intersecção for 100%. Essa procura de melhor desempenho ocorre nas três dimensões avaliadas pelo sistema: processo, produto e benefício – itens que serão apresentados no subtítulo Projeto Tuiuiú.

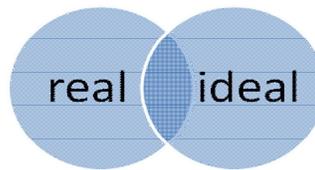


Figura 2 – Intersecção real x ideal

Por exemplo, no desempenho pedagógico de uma unidade, planeja-se a meta para atingir o *benchmark* num período de dez anos, prazo entendido pelo sistema como satisfatório para que a unidade com desempenho abaixo do *benchmark* atinja o maior valor, então seja:

apenas a equiparação dos níveis de performance, mas também a sua ultrapassagem”(Fonte: IAPMEI- Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação, <http://www.iapmei.pt/iapmei-bmkartigo-01.php?temaid=2>, consulta em 20 nov. 2012). *Benchmarking*: consiste em um processo de melhorias contínuas, que busca capacitar as pessoas a um aprendizado rápido, no qual o tempo é considerado variável fundamental para que as organizações adaptem suas estratégias e continuem competitivas e lucrativas. A melhoria contínua pode ser aplicada em vários tipos e em diferentes níveis organizacionais, em contextos distintos. (Dicionário de Políticas Públicas – Barbacena 2012).

- Maior percentual (*benchmark*) entre todas as unidades avaliadas – 86%
- Percentual da unidade analisada comparada ao *benchmark* – 66%
- Diferença entre eles – 20%
- Meta – aumento de 2 pontos percentuais anualmente.

Ou graficamente:

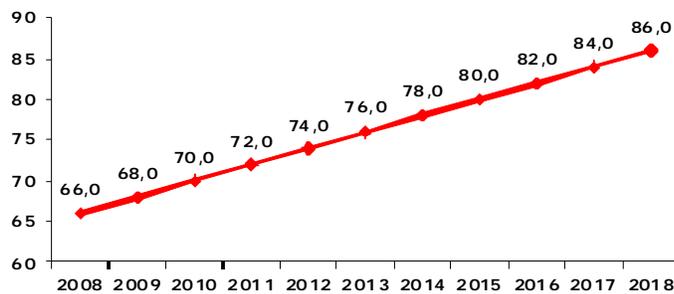


Gráfico 1 - Metas de Desempenho Pedagógico, 2008 .
 Fonte: FRONCILLO, 2009, p. 134

Admitindo-se que uma unidade escolar denominada A, seja considerada o *benchmark*, ou seja, que possua o melhor desempenho pedagógico entre todas as unidades avaliadas e que esta tenha atingido 86% do ideal; comparando-se com uma unidade escolar B que tenha atingido 66% do ideal; fazendo-se a diferença de desempenho entre elas, teremos 20 pontos percentuais (desempenho do *benchmark*, unidade A subtraído do desempenho da unidade B).

Por definição da equipe de elaboração do sistema de avaliação institucional, a unidade B terá um prazo de dez anos para atingir o desempenho da unidade A (*benchmark*); logo, a meta anual de desempenho da unidade B será um incremento de 2 pontos percentuais ao ano, ou seja, no próximo ano a unidade B deverá atingir 68%, no ano subsequente 70%, e assim sucessivamente de forma que em dez anos atingirá o

benchmark (86%). As ações corretivas que levarão a tal incremento serão tomadas em comum acordo entre: Direção, Coordenação, Professores e Funcionários.

Dada à dinâmica do processo, na próxima avaliação institucional o panorama poderá ser alterado, pois outra unidade escolar poderá atingir o *benchmark* com um valor superior ou inferior ao último medido; aí um novo cálculo será realizado para os valores atuais definindo-se a nova meta a ser atingida para o próximo ano.

Observa-se que tomando o termo *crescimento* como significado de condições didático-pedagógicas, no sentido de ampliação dos conhecimentos para a emancipação do educando e das condições em sala de aula, este diverge do sentido de lograr uma determinada *meta*, já que para alcançá-la – baseada na percepção da comunidade escolar-, pode-se lançar mão de outros artifícios de indução de opinião, como por exemplo, a observação da limpeza dos banheiros, o estado da pintura do prédio, as instalações da cantina, ou seja, condições de infraestrutura.

INPUT/OUTPUT

Outra ferramenta de análise, pautada nos conceitos de gerenciamento leva em consideração os elementos de entrada e saída do sistema escolar, ou do inglês Input/Output, que permite uma visão da organização que está sendo considerada dinâmica de desenvolvimento e a retroalimentação que este processo impõe.

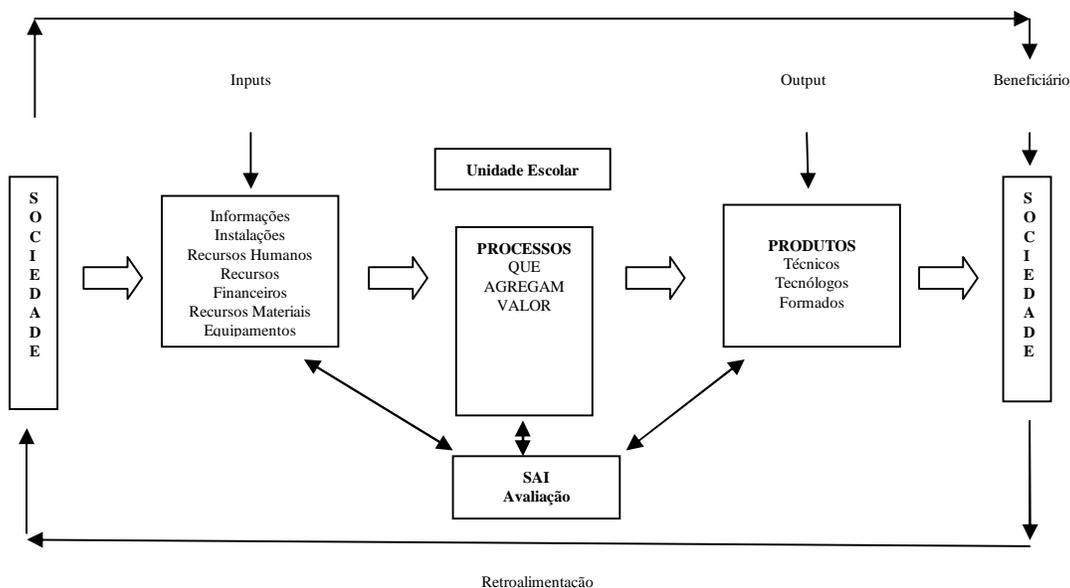


Figura 3 – Processo de Desenvolvimento de Retroalimentação gerado pelo Sistema de Avaliação.
 Fonte: FRONCILLO, p. 134, 2009.

Como pode ser observada na figura 3, a retroalimentação do processo acima consiste em se captar na sociedade as informações que reorientam o processo como um todo. Esse é feito por meio de consulta realizada mediante aplicação de **questionário** junto aos: **alunos** (Anexo I), **professores** (Anexo II), **coordenação** (Anexo III), **egressos** (Anexo IV) e **funcionários** (Anexo V). Esses instrumentos de coleta de dados serão comentados no subtítulo Instrumentos de Pesquisa - Questionários. A sociedade é considerada pelo sistema como beneficiada, pois recebe os egressos, ou seja, alunos com formação diferenciada – ou focada -, para atendimento de setores específicos do mercado de trabalho que, por decorrência, deverão ter facilidade na obtenção de emprego na área de estudo escolhida. Essa facilidade na obtenção do emprego na área do curso frequentado, considerado um espaço temporal de um ano após a obtenção do título de tecnólogo, é entendida pelo sistema como **empregabilidade**, sendo isso também considerado como um **benefício** para o sistema já que seu egresso foi aceito no mercado de trabalho.

Da análise das respostas ao questionário de pesquisa da satisfação para com o curso, dadas pelos alunos e egressos, há possíveis dificuldades encontradas como: inadequação do currículo do curso de tecnólogo em relação ao mercado de trabalho, na obtenção do emprego, grau de satisfação com o curso; são tomadas para o sistema como elementos de entrada – inputs -, juntamente com as informações das instalações, do entendimento da qualidade dos envolvidos no ensino, recursos financeiros e materiais que interferirão no planejamento das ações pedagógicas, considerada pelo sistema de avaliação institucional como **processos que agregam valor ao aluno**. Como exemplo, temos no anexo I, a tabulação das respostas com indicação das porcentagens ao questionário em que ex-alunos fazem a avaliação da formação tecnológica (FRONCILLO, 2009).

Ressalte-se aqui que o uso de determinados termos identificam a opção política contida nas avaliações. O termo ‘empregabilidade’, por exemplo, foi amplamente empregado nos discursos oficiais nos anos 1990, o qual pode ser compreendido como a responsabilização dos indivíduos pela obtenção do emprego.¹² Da mesma forma, a utilização de termos afeitos à administração de empresas privadas como ‘agregar valor’ também denotam a transferência de modelos do setor produtivo aplicado à educação pública.

A partir dos resultados obtidos pelo sistema de avaliação, serão feitas alterações nas ações pedagógicas e, portanto, visando à formação dos alunos, os quais, por sua vez, tentarão se inserir no mercado de trabalho. A retroalimentação do sistema é feita à medida que novos egressos continuarão trazendo subsídios à formação dos atuais alunos, pois suas respostas indicarão se a programação curricular está ou não afeita às demandas da produção. Nesse sentido, cabe destacar que a formação fica estreitamente condicionada aos resultados do sistema e que ela pode ser ininterruptamente alterada segundo os dados obtidos por meio do sistema de consulta (FRONCILLO, 2009).

Esse modelo de “controle” implementado pela adoção do sistema descrito acima, que apresenta forte relação com a regulação – retroalimentação e ações corretivas tendo

como objetivo o cumprimento de metas e o controle sobre os investimentos realizados -, que são práticas derivadas de organizações de mercado, onde a instituição de ensino tem como referências padrões convencionados – como a taxa de empregabilidade, dificuldades para encontrar emprego, etc. -, e deve provar que os resultados obtidos e mensuráveis satisfazem a esses padrões, são compatíveis com as ações do “Estado Avaliador” (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2003, p.38).

O “Estado Avaliador” é a tradução de políticas adotadas por governos neoconservadores e neoliberais em que o Estado vem se adaptando a uma cultura competitiva, adotando para o domínio público modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2009).

O PROJETO TUIUIÚ: projeto piloto de avaliação

O Projeto Tuiuiú – Escola Nota 1000, desenvolvido no segundo semestre de 1997, foi o primeiro projeto-piloto de avaliação institucional desenvolvido no Centro Paula Souza, com o objetivo de ser aplicado em vinte Escolas Técnicas, sendo posteriormente aplicado às Fatecs a partir de 2000, mas que será tratado aqui por ser o primeiro aplicado na instituição.

Segundo a equipe formuladora do SAI, foi possível elencar os objetivos gerais e específicos do processo de avaliação.

Como objetivos gerais há: a melhoria da qualidade, partindo-se da análise e da reflexão do próprio desempenho da unidade; a consolidação e/ou redirecionamento das políticas institucionais; a promoção da autoavaliação e da avaliação externa; a aplicação de estratégias coletivas, regionais e personalizadas **atendendo a um setor produtivo em mudança**; o estabelecimento de uma cultura avaliativa interna para prestar contas à sociedade do emprego dos recursos públicos (FRONCILLO, 2009).

¹² Sobre isso ver particularmente CASALI, Alípio et all. *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUC-SP, 1997.

Segundo a mesma autora, como objetivos específicos há: definição de padrões ideais de desempenho; verificação do desempenho real de cada unidade de ensino e de cada curso oferecido; **avaliação da eficiência e da eficácia institucional**; definição de políticas institucionais e projetos de capacitação; subsídio aos projetos pedagógicos das unidades.

Apreende-se que a concepção da avaliação é concebida pela equipe responsável como sendo aquela conduzida pela própria instituição, envolvendo parcerias internas e externas, centrando-se nos resultados dos processos dentro do contexto histórico e das políticas públicas nos quais está inserida.

Calcados no conceito dos sistemas industriais da qualidade, de que avaliar significa comparar uma situação existente com algum modelo ideal, foram definidos indicadores – que são medidas observáveis que demonstram os resultados, positivos ou negativos, obtidos com base nos objetivos de uma proposta -, dentro de cada dimensão, quais sejam:

- **Processo** – é o conjunto de ações e respectivos desempenhos desenvolvidos para a formação profissional dos alunos e condições de infraestrutura, que são considerados as *causas* que atuarão sobre a relação ensino-aprendizagem e que implicarão em um *efeito* (sucesso ou insucesso) sobre o aluno, ou sobre a dimensão *produto*, tanto internamente à escola quanto no seu desempenho no mercado de trabalho. Como indicadores, foram estabelecidos: o desempenho pedagógico, a higiene e segurança, a gestão, a infraestrutura, o desempenho profissional, a assiduidade e a titulação docente. Participa do processo avaliativo toda a comunidade institucional: alunos, professores, funcionários, diretor e país. É a **medida da eficiência** da instituição. Essa dimensão pode ser alterada em função de ações planejadas pelo diretor, professores, funcionários e coordenadores, que em comum acordo atuarão sobre os indicadores definidos;
- **Produto** – é a produtividade da escola, avaliada segundo sua integração na comunidade, a inserção dos profissionais no mercado de trabalho e a utilização

dos conhecimentos adquiridos. É o *efeito*, ou resultado, da dimensão *processo* ao qual o aluno esteve submetido na relação ensino-aprendizagem que ao final resultará em seu sucesso ou insucesso. Como indicadores, foram estabelecidos: o índice de perda e produtividade - fluxo escolar -, a relação candidato/vaga, a porcentagem de concluintes de curso, a situação de egressos, a relação escola-comunidade e estágios. Avalia os resultados, ou **eficácia** da instituição. Esse retrata o resultado positivo, ou negativo, da dimensão processo;

- **Benefício** – é a satisfação e o atendimento das expectativas da comunidade escolar e dos egressos em relação às ações e aos resultados proporcionados pela escola. Essa dimensão retrata o grau de satisfação de todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem. Tem como indicadores: a satisfação com os cursos, às expectativas atendidas e a avaliação dos cursos. Apura o **impacto das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos** na sociedade (FRONCILLO, 2009).

Atribui-se uma pontuação até 1.000 pontos para o somatório das diferentes pontuações atribuídas a cada indicador, definidos em termos ideais, Quadro Adaptado – Desempenho Ideal. A pontuação real obtida por cada unidade de ensino, comparada com o ideal, definiria o seu desempenho em relação aos parâmetros ideais.

O quadro 2 de Desempenho Ideal apresenta os pontos totais para cada dimensão do processo de avaliação institucional - Processo: 450 pontos, Produto: 350 pontos, Benefício: 200 pontos -, assim como os Indicadores de cada dimensão.

Desempenho Ideal – Escola Nota 1.000		
PROCESSO 450 PONTOS	PRODUTO 350 PONTOS	BENEFÍCO 200 PONTOS
Indicadores	Indicadores	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho Pedagógico • Higiene e Segurança • Gestão • Infraestrutura • Desempenho Profissional • Índice de Assiduidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho Escolar: • Situação de Egressos • Relação Escola/Comunidade • Estágio 	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de Satisfação • Expectativas atendidas • Avaliação do curso

Quadro 2 – Desempenho Ideal – Escola Nota 1000
 Fonte: Adaptado de FRONCILLO, 2009, p. 66

Os Indicadores da Dimensão Processo, que mensuram a eficiência da relação ensino-aprendizagem, estão tabelados, descritos e valorados no quadro 3 a seguir.

INDICADORES DE PROCESSO		
Indicadores	Descrição	Valor ideal
Desempenho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Questões de satisfação com o curso e unidade de ensino • Ensino acompanhando a evolução tecnológica • Integração com teoria e prática e mundo do trabalho • Conhecimentos adquiridos • Dificuldades com os cursos 	150
Higiene e Segurança	<ul style="list-style-type: none"> • Condições de higiene e limpeza e de segurança tanto das dependências escolares como informações e conhecimentos necessários à formação do profissional 	60
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de participação e comunicação nas decisões técnico-administrativas-financeiras • Relacionamento externo e interno 	120
Infraestrutura	<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 	9
Índice de Titulação	<ul style="list-style-type: none"> • Média ponderada das titulações acadêmicas dos docentes • Atuação profissional 	11
Índice de Assiduidade	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência de alunos • Frequência e pontualidade dos docentes 	40
SUBTOTAL		450

Quadro 3 - Quadro de Indicadores de Processo – 450 pontos ideal

Fonte: Adaptado de FRONCILLO, 2009, pp.66,67

Os Indicadores da Dimensão Produto, que mensuram a eficácia da unidade escolar, estão tabelados, descritos e valorados no quadro 4 a seguir.

INDICADORES DE PRODUTO		
Indicadores	Descrição	Valor ideal
Desempenho Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de Perda/Produtividade – reprovações, trancamentos e desistências de alunos • Relação Candidato/Vaga – número de alunos inscritos por vaga oferecida • Taxa Concluinte/Curso – número de formados por número de alunos matriculados 	200
Situação de Egressos	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho na área • Situação Salarial • Dificuldade com emprego • Desempenho Profissional (autoavaliação) 	50
Parcerias e Convênios	<ul style="list-style-type: none"> • Situação de parcerias, convênios e projetos com instituições externas à Unidade de Ensino 	30
Estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades e facilidades de estágio (egressos e alunos) 	30
Empresários	<ul style="list-style-type: none"> • Visão dos Empresários 	40
SUBTOTAL		350

Quadro 4 – Quadro de Indicadores de Produto, 350 pontos – ideal
 Fonte: Adaptado de FRONCILLO, 2009, p.67

Os Indicadores da Dimensão Benefício, que apura a satisfação e atendimento das expectativas dos envolvidos: alunos, professores, funcionários e sociedade, estão tabelados, descritos e valorados no quadro 5.

INDICADORES DE BENEFÍCIO		
Indicadores	Descrição	Valor ideal
Grau de Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis de satisfação de alunos, pais, docentes e egressos 	100
Expectativas Atendidas	<ul style="list-style-type: none"> • Indicações do Curso e da Escola • Atendimento das aspirações dos alunos 	40
Avaliação do Curso	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do curso feita por alunos e egressos 	60
SUBTOTAL		200

Quadro 5 – Quadro de Indicadores de Benefício, 200 pontos – ideal
 Fonte: Adaptado de FRONCILLO, 2009, p.68

A preocupação em se avaliar o Processo e o Produto está em acordo com os dizeres de Soares (2003, p. 115):

[...]. Não se pode escolher entre avaliar processos ou avaliar resultados. A avaliação começa com o conhecimento dos resultados, mas só se concretiza ao produzir a informação útil para a modificação dos processos internos e específicos. [...].

Sob o ponto de vista da gestão de qualquer processo, seja industrial ou administrativo, não se pode tomar qualquer ação corretiva desde que não se conheça os resultados. Somente conhecendo-se os resultados é que se podem procurar as causas de acerto, ou erro, no processo que os produziram. A qualidade das informações geradas pela avaliação é fundamental para a tomada de decisão sobre o processo; porém, somente com o conhecimento das causas do acerto, ou erro, não produzirá as melhorias no processo, visto que é necessária a ação sobre este.

Da comparação dos pontos obtidos pelas unidades de ensino do Centro Paula Souza com os valores ideais dos quadros acima, elaborou-se um quadro de Classificação e Certificação, conforme segue.

Pontos	Certificação	Avaliação	Desempenho
1.000 – 900	ALFA	Excelente	Desempenho situado entre 90 e 100% de atendimento dos parâmetros ideais
899 – 700	BETA	Muito Bom	Desempenho situado entre 70 e 89% de atendimento dos parâmetros ideais
699 – 500	GAMA	Bom	Desempenho situado entre 50 e 69% de atendimento dos parâmetros ideais
Menos de 499	DELTA	-	Desempenho situado até 49% dos parâmetros ideais fixados pelo Centro Paula Souza

Quadro 6 – Quadro de Classificação e Certificação
Fonte: Adaptado de FRONCILLO, 2009, p.69

Ao ser adotado o quadro de Classificação e Certificação acima, as unidades avaliadas, mesmo que de forma inconsciente, passam a fazer comparações entre seus

desempenhos de forma a se posicionarem em uma escala de desempenho, ou *ranking*, observando quem são os que detêm os melhores desempenhos.

Essa classificação e alcance de metas passa a conceder o bônus mérito ao *Centro Estadual da Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS*, normatizado em 2007, pela Lei Complementar 1.023, conforme Artigos:

1º - Fica instituído Bônus Mérito aos servidores técnicos, administrativos e docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS;

2º: [...], levando em conta a frequência apresentada no exercício de 2007, a avaliação de desempenho profissional, o tempo de serviço prestado ao CEETEPS e a **avaliação institucional da unidade de ensino**, de conformidade com os critérios a serem estabelecidos por decreto. (grifo nosso).

Assim, vincula-se o desempenho dos servidores, inclusive docentes, por meio da avaliação institucional a um sistema pecuniário, que poderá beneficiar ou penalizar conforme logrem, ou não, as metas estipuladas pelo sistema. Não estão previstos liberação de recursos destinados à unidade de ensino, mas somente ao pessoal a ela vinculada.

A lógica do *ranking* corrobora com uma das duas tendências observadas por Isaura Belloni (2003) sobre os sistemas de avaliação institucional. A primeira cunhada como *meritocrática*, voltada para a identificação dos “melhores”, visa às políticas de incentivos e financiamento, estabelecimento de padrões de *status* e excelência. A segunda, denominada *transformadora ou formativa*, voltada para a efetividade científica e social, busca a construção da qualidade da educação, mas comprometida com o desenvolvimento social – menos praticada pelo desconhecimento dos objetivos das avaliações institucionais.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – QUESTIONÁRIOS

Segundo a equipe do SAI, buscou-se contemplar a preocupação do Centro Paula Souza em identificar as fragilidades e fortalezas da instituição e dos cursos, criando-se, assim, questionários de acordo com seus propósitos.

Para ela, definiu-se que as questões contidas nos questionários refletiriam indagações sobre os indicadores anteriormente anunciados (processo, produto e benefício) e, dada a complexidade das unidades do Centro Paula Souza, pela diversificação da oferta de cursos, pela localização das suas unidades que estão espalhadas pelo Estado de São Paulo, o que torna necessário levarem-se em conta diferenças culturais regionais e educacionais, optou-se por questões comuns a qualquer sistema educacional e que refletissem a satisfação e o atendimento de aspirações da comunidade institucional e da sociedade.

Passa-se, portanto, a apresentar os questionários respondidos pela internet à comunidade escolar das Fatecs. Ressalta-se que a participação não é obrigatória e, assim, nem **todos** os envolvidos respondem ao instrumento. Porém, o sistema de gerenciamento de resposta aos questionários emite relatórios diários sobre a participação do universo; diante da análise dos relatórios de participação, a Direção da unidade, juntamente com as Coordenadorias de Cursos, solicitam a participação de alunos, de professores e de funcionários.

Todos os envolvidos na avaliação identificam-se para acessarem aos instrumentos pelos seus respectivos *e-mails* e senha por eles criada. Após o término das respostas, é emitido um comprovante de participação.

Questionário de Alunos – Geral, anexo I.

Composto por 104 questões de respostas obrigatória, duas questões não obrigatórias dissertativas, uma de sugestões à unidade de ensino e outra de sugestões ao

CEETEPS. Esse questionário é considerado para o cálculo do desempenho de duas formas distintas. Primeira: para a unidade escolar, como um todo, são consideradas as respostas de todos os alunos indistintamente com relação ao curso frequentado; segunda: para um curso específico, onde são tomados todos os questionários cujos alunos pertencem a esse curso. Esse questionário contempla três blocos de questões, a saber:

- 1. Na parte geral:

- a. Dados pessoais do pesquisado: opção pelo turno de estudo; idade; sexo; declaração de cor ou raça; se trabalha, se esse é na área ou não do curso escolhido; se fez anteriormente curso técnico e em qual área e se já possui outro diploma de curso superior;

- b. Motivo da escolha da Faculdade e motivos da escolha do curso;

- c. Sobre a avaliação institucional: obteve resultados da avaliação do ano anterior e se percebeu melhorias na escola e no curso em relação ao passado.

- 2. Na parte específica:

- d. Sobre a escola: é a avaliação da infraestrutura da escola feita pelo aluno, higiene e segurança dos ambientes – salas de aula, banheiros, biblioteca -, uso da internet, integração dos alunos com outras classes, respeito aos direitos dos alunos, sistema de matrícula; e questões de autoavaliação sobre atuação e interesse em relação ao curso, respeito às normas;

- e. Qualidade do seu relacionamento interpessoal com: direção, coordenação, professores, funcionários – secretaria acadêmica e serviços -, alunos;

- f. Sobre o curso: adequação de manutenção dos equipamentos, conhecimentos adquiridos, conhecimentos que os professores têm da disciplina, projetos

interdisciplinares, proporção entre aulas práticas e teóricas, estímulo à pesquisa, informações sobre a carreira profissional; e se durante o curso são oferecidas informações sobre consciência ambiental, ética profissional, gestão empresarial, comunicação oral e escrita, CIPA e Segurança e Medicina do Trabalho, autonomia no uso de equipamentos;

g. Percepções sobre os professores quanto aos aspectos pedagógicos: relacionam os conteúdos estudados com trabalho e a realidade do mundo atual, aproveitam os conhecimentos e habilidades que os alunos possuem, estimulam o raciocínio dos alunos, preparam suas aulas, recomendam a bibliografia adequada, apresentam o programa do conteúdo das disciplinas, cumprem o programa das disciplinas; e assiduidade e pontualidade às aulas;

h. Avaliação geral do curso: o curso atende às expectativas iniciais; grau de satisfação com o curso; a organização e os conteúdos estão preparando para o desempenho profissional;

i. Desempenho pedagógico: disciplinas que encontra/encontrou dificuldades e quais os motivos pelas dificuldades encontradas nas disciplinas em curso/cursadas: não me identifiquei, exige muito tempo de estudo, não tenho base suficiente, falta clareza nas explicações do professor, falta preparo das aulas, o conteúdo não é importante para a formação profissional, não há relação entre o que é ensinado e a prática profissional, falta motivação ao professor, não há coerência entre a cobrança feita pelo professor e o conteúdo ensinado, a bibliografia indicada não é adequada, há pouco equipamento para muitos alunos, há equipamentos que não funcionam.

- 3. Críticas e sugestões:

a. Sugestões descritivas sobre a escola, o curso e o Centro Paula Souza, de resposta não obrigatória.

Observa-se que esse questionário relaciona informações que compõem os indicadores das dimensões *Processo* e *Benefício*, as quais valorizam a **percepção** e **expectativas** dos alunos, e, portanto, aqui compreendidas de caráter subjetivo, mas que, mesmo assim, mensuráveis, segundo compreensão do Sistema.

Para a dimensão processo, que é onde se desenvolvem todas as ações escolares, o resultado dessa avaliação é o *feedback*, ou realimentação do sistema que servirão de base para a Direção/Coordenação/Professores reorientarem suas estratégias em sala de aula. Como exemplo da valorização da percepção e expectativa do aluno, a questão 103 : há pouco equipamento para muitos alunos? Os laboratórios são dimensionados com um equipamento para uma equipe de quatro (número sugerido pelos elaboradores do Projeto Pedagógico, mas não constante do mesmo) alunos. Geralmente as equipes são de 3 alunos, mesmo assim, 22% consideram poucos equipamentos para muitos alunos – dados extraídos do 11º Relatório de Avaliação – SAI/Fatec 2010.

Outra questão de cunho subjetivo é com relação à proporção entre aulas teóricas e práticas: 16% consideram que o curso deveria ser totalmente prático. Isso caminha em sentido contrário aos objetivos do ensino tecnológico: conhecimento teórico aplicado à prática; mas revela, de certa forma, a introjeção do caráter pragmático da educação, por uma parcela da comunidade.

Questionário de Professor – anexo II:

Esse questionário é composto por 86 questões obrigatórias e duas não obrigatórias dissertativas de sugestões, sendo uma destinada à unidade escolar e a outra ao CEETEPS. Seu conteúdo é orientado ao desempenho do professor em sala de aula.

1. Na parte geral:

- a. Dados pessoais: a que área de formação pertence os componentes que leciona; o regime de contratação; tempo de docência na Fatec;
- b. Avaliação e planejamento: grau de conhecimento dos resultados da avaliação institucional anterior; percepção de melhorias; se foram utilizados os resultados da avaliação institucional anterior no planejamento geral da unidade; sobre a sua participação no planejamento pedagógico da disciplina; sua participação na elaboração geral da unidade escolar.

2. Na parte específica:

- c. Infraestrutura e gestão: avaliação da faculdade em relação a infraestrutura – equipamentos, laboratórios, salas de aula, biblioteca, condições de limpeza, uso da internet, serviços de vigilância e patrimônio, comunicação e participação em eventos externos, informações quanto a prestação de contas dos recursos disponíveis; grau de satisfação com relação a faculdade – atuação da direção , possibilidades de participação nas decisões administrativas, regras e normas para organização da escola, atuação dos Departamentos/ Coordenadorias, agilidade e clareza na comunicação interna, planejamento envolvendo todos os setores, relações interpessoais (professores, alunos, funcionários, direção); grau de satisfação com relação à Administração Central – política de progressão e qualificação profissional, oportunidades de atualização profissional (estágios, cursos no Brasil e exterior), oportunidades para prosseguimentos de estudos (mestrado, doutorado, etc); desenvolvimento do curso e dos seus planos de ensino, anualmente, ocorre: integração entre as diferentes disciplinas, relação entre o que está sendo ensinado e aplicabilidade no campo profissional; correlação entre os objetivos dos conteúdos com a proposta do curso, proporção entre teoria e prática, política de buscar experiências externas, atualização dos conteúdos programáticos e dos currículos, recomendação de bibliografia adequada para aprofundar os conteúdos, estímulo à pesquisa acadêmica; em suas aulas você: aproveita as críticas e sugestões feitas pelos alunos, provoca situações de motivação para a aprendizagem, permite que os alunos participem do processo quando você os avalia, aproveita conhecimentos e

habilidades que os alunos já têm, utiliza linguagem clara e acessível na explicação dos conteúdos, propicia experiências de situações problema com diferentes soluções, permite perguntas sobre diferentes métodos e conclusões, analisa e comenta os resultados das avaliações com os alunos, mantém um clima de respeito mútuo e trabalho produtivo, procura conciliar sua programação com trabalho e outros afazeres do aluno; quantificação de seus procedimentos didáticos pedagógicos: capacidade para lidar com situações problema, trabalhar em grupo e espírito de cooperação, iniciativa própria, planejar o próprio trabalho, capacidade de negociação, consciência ambiental, ética profissional e responsabilidade, autonomia na utilização de equipamentos, aceitação de críticas, conhecimento de tecnologia de ponta, gestão empresarial.

- d. Corpo discente: atuação da Fatec em relação aos alunos – envolvimento em atividades extracurriculares, programas de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, existência de uma política que garanta direito e deveres dos alunos, programa de recepção e integração dos ingressantes, política de redução de taxas de evasão e reprovação.
- e. Atuação profissional: frequência em relação à atuação e participação em manter a escrituração escolar em dia (diários, planos de ensino, etc.); atender com presteza às solicitações dos funcionários; atender com agilidade às solicitações dos Departamentos e Direção; mantém a Coordenação e Direção informadas de suas ações; informa os alunos sobre seus direitos; promove eventos e/ou participa de atividades extracurriculares; participa das reuniões de colegiados; se atualiza por conta própria; cumpre seu programa.
- f. Produção científica: a Fatec divulga e estimula programas de iniciação e produção científica.

Esse questionário é, em sua maioria, uma **autoavaliação** do professor em relação ao seu desenvolvimento profissional frente à: instituição, a direção, a coordenação e aos alunos.

Constatou-se, na presente pesquisa, que a autoavaliação pode não professar a realidade vivida pelo professor, pois, no ato de autoavaliar, algumas características percebidas como satisfatórias podem encontrar-se valorizadas em demasia distorcendo o resultado para melhor. Esse ato é também passível de causar algum tipo de constrangimento ao avaliador que se auto avalia, pois pressupõe-se que, durante a realização do seu trabalho, este esteve imbuído das melhores intenções sua atividade profissional.

Questionário de Coordenadores – anexo III

Os Coordenadores avaliam sob duas perspectivas:

- a. Atuação profissional dos Professores: são as questões feitas aos professores no item “atuação profissional”, em sua maioria, acrescidas de - deixam os documentos escolares sempre disponíveis para consultas, asseguram que os objetivos propostos nos planos de trabalho docente sejam atendidos, procuram manter clima de respeito mútuo durante as aulas, preparam as aulas e usam diferentes recursos didáticos.
- b. Autoavaliação profissional: realiza reuniões sistemáticas com o grupo de professores, acompanha o desenvolvimento dos conteúdos programáticos das disciplinas, atende os alunos com problemas, verifica a escrituração dos professores, oferece orientações aos professores sobre procedimentos didático-pedagógicos, divulga aos professores realizações de eventos e ações extracurriculares, orienta os professores no bom relacionamento com os alunos, informa os professores sobre os direitos e deveres dos alunos.

Considerando-se a atuação profissional, observa-se que essa trata da confrontação da média das autoavaliações realizadas pelos professores com a percepção do Coordenador em relação ao desempenho do grupo de professores.

Na outra perspectiva, compreende-se aqui tratar-se de uma autoavaliação feita pelo próprio Coordenador. Assim como no caso do professor, pode levar a uma ponderação positiva do trabalho realizado ou constrangê-lo a associar seu trabalho de forma negativa. Tal situação pode, também, influenciar no ato de avaliar os professores, assumindo que não realizou seu trabalho convenientemente.

Questionário de Egressos – anexo IV

Composto por 29 questões obrigatórias e uma opcional, esse questionário é o que fornece a retroalimentação ao Sistema de Avaliação Institucional no que diz respeito ao *Benefício*, qual seja, a porcentagem de egressos que se encontram empregados. A resposta a essa questão é que poderá intervir no processo, ou seja, mudança de currículo do curso.

As perguntas versam sobre:

- a. Continuidade dos estudos;

Se estiver trabalhando:

- b. Porte da empresa; vínculo empregatício; área de trabalho;
- c. Em relação ao emprego após a conclusão do curso: salário ou rendimento e; se tem dificuldades no desempenho profissional;
- d. Aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso;
- e. Atendimento às expectativas iniciais em relação ao curso;
- f. Contribuição do curso para a vida pessoal ou profissional;
- g. Avaliação do curso: currículo (disciplina, teoria e prática), professor (atualização, conhecimento, relacionamento com os alunos), equipamentos (oficinas/laboratórios), infraestrutura administrativa, prática profissional oferecida;

- h. Contribuição do curso na formação: capacidade para lidar com situações novas; planejamento do seu próprio trabalho; trabalho em grupo e espírito de cooperação, ética profissional e responsabilidade, consciência ambiental ou proteção do meio ambiente, conhecimento sobre gestão empresarial, aplicação de técnicas adequadas ao trabalho, uso adequado de materiais e equipamentos no trabalho, capacidade de comunicação oral e escrita;
- i. Três disciplinas mais significativas para a formação técnica, e;
- j. Uma questão opcional, contemplando críticas e/ou sugestões.

Observa-se nesse questionário o levantamento de dados em três áreas distintas. Na sua primeira parte, o mesmo faz um levantamento sócio econômico do egresso, para descobrir qual foi a colaboração da formação, adquirida na Fatec, para interferir na alteração dessa condição. Na segunda parte, faz-se uma avaliação do curso, levando-se em consideração a estrutura oferecida. Na terceira parte, que é levantamento da contribuição do curso, em termos de conhecimentos específicos para o desenvolvimento da função, cotidianamente, mais voltado para a interdisciplinaridade desenvolvida.

Por se tratar da análise do *produto* colocado no mercado, caso os egressos estejam encontrando dificuldades na obtenção de emprego, é feita uma análise dos motivos que levam a tal, constatando-se problemas no currículo, este é alterado.

Questionário de Funcionários – anexo V.

Constituindo-se de 35 questões obrigatórias e duas dissertativas optativas – uma destinada à unidade escolar e a outra ao CEETEPS, suas questões são:

- 1. Na parte geral:

- a. Dados pessoais e avaliação: sexo; conhecimento dos resultados da avaliação anterior; percepção de melhorias; a participação e envolvimento na obtenção dos resultados anteriores;
- 2. Na parte específica:
- b. Sobre o trabalho na escola: avaliação da Fatec com relação à rapidez e clareza das informações, planejamento do trabalho junto com outros funcionários da escola, condições de segurança física no trabalho, aceitação de suas sugestões na reorganização do trabalho, treinamento sobre higiene e segurança, serviços de vigilância e conservação do patrimônio, interesse da chefia pelo seu trabalho, oportunidades de atualização profissional, possibilidade de participação nas decisões administrativas;
- c. Relações humanas: autoavaliação de relacionamento interpessoal com os alunos, colegas, direção e professores;
- d. Avaliação de infraestrutura e gestão: instalações e dependências relacionadas com seu trabalho (secretaria, cozinha, ...), salas de aula (condições das carteiras, iluminação, ventilação,...), banheiros (número, conservação,...), material de trabalho (produtos de limpeza, papel, caneta,...), equipamentos e máquinas para o seu trabalho, condições de higiene e limpeza, informações sobre seus direitos e deveres, informações sobre a participação da Fatec em eventos (feiras, campeonatos,...), organização de atividades abertas à comunidade na escola, informações sobre prestação de contas, desempenho da direção, informações sobre realização de parcerias e convênios com instituições externas, desempenho dos funcionários, atendimento que a Fatec dá ao público em geral; e do grau de satisfação: organização e funcionamento da escola, ambiente de trabalho, condições de trabalho.

Observa-se, nesse questionário, que o funcionário tem a oportunidade de avaliar o trabalho dos demais setores a ele relacionado e as condições da infraestrutura da Fatec, sob a perspectiva do seu trabalho.

Para a composição das dimensões Processo e Benefício por meio do questionário, o anexo VI apresenta os números das questões, de cada tipo de questionário, que compõe cada indicador dessas dimensões.

Ainda, segundo os elaboradores do SAI, foram criados instrumentos que subsidiariam os dados da dimensão Produto, sendo esses dados fornecidos por departamentos internos à unidade escolar ou CEETEPS, como os descritos a seguir:

- a. Taxa de perda e produtividade – calculada sobre o número de matrículas iniciais e finais de cada semestre; fornecida pela Secretaria-Acadêmica;
- b. Relação candidato vaga - demanda – fornecida pelos dados do vestibulinho¹³ - CEETEPS;
- c. Taxa de concluinte do curso – por meio dos dados de matrícula iniciais e concluintes solicitados às unidades, fornecido pela Secretaria Acadêmica;
- d. Relação escola sociedade – dados obtidos junto ao setor de convênios da APDE - Assessoria de Desenvolvimento e Planejamento Educacional -, e formulário preenchido pelo Diretor;
- e. Estágio – informado pelos Coordenadores de Estágio e pelos egressos;
- f. Situação de egressos – dados obtidos pela pesquisa de egressos da APDE, os egressos respondem ao Questionário de Egressos.

Pela análise dos instrumentos elaborados para a obtenção da dimensão do produto, cujo valor global mede a eficácia da instituição, logo, avalia os resultados obtidos pelos

¹³ É denominado de *vestibulinho* o exame para admissão de alunos nos cursos técnicos, em nível médio, das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza.

alunos – sucessos ou insucessos -, há como indicadores: a. taxa de produtividade: é a porcentagem do número de alunos matriculados no semestre corrente subtraindo-se os alunos reprovados por falta, reprovados por nota, e cancelamentos de matrículas; b. relação candidato vaga: é a razão entre o número de inscritos no processo vestibular para um determinado curso e o número de vagas ofertado pelo curso no semestre de realização do vestibular; c. taxa de concluinte: é a porcentagem entre o número de matriculados no início do curso e o número de concluintes decorridos três anos, que é o tempo de duração do curso. Da análise dos indicadores da dimensão produto, verifica-se tratar apenas de relações matemáticas, ou seja, indicadores quantitativos – segundo a concepção do SINAES (2009), caráter predominantemente técnico, medida física e facilmente descritível -, assim sendo, segue a mesma tendência adotada na Inglaterra, Estados Unidos e França da administração escolar.

Após a elaboração dos Instrumentos de Pesquisa (Questionários), no ano de 1997, os mesmos foram aplicados entre os meses de outubro e novembro nas escolas escolhidas para a amostragem.

Por ter sido aplicado somente às escolas técnicas, esse sistema ficou conhecido como SAI/Etec.

Na intenção de expandir a aplicação do SAI para o ensino superior, em 1999, numa reunião entre a Área de Avaliação Institucional e todos os nove diretores das Fatecs então existentes, solicitou-se que fosse iniciado um estudo conjunto sobre quais seriam os indicadores que poderiam melhor atender às faculdades. A reação foi de rejeição, por parte dos diretores, a uma avaliação e não foram enviadas sugestões (FRONCILLO, 2009).

Segundo a equipe do SAI, dada à rejeição de participação das Fatecs, em 2000, por determinação da superintendência, todas foram obrigadas a passar pelo processo de avaliação depois de ajustes, adequações dos questionários e pontuações atribuídas aos indicadores.

O período de 1999 a 2003 foi denominado, pelos formuladores do SAI, de Primeira Série Histórica da aplicação do Sistema de Avaliação Institucional, SAI/Etec.

O sistema foi analisado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, em Brasília, o qual sugeriu o cálculo do custo-aluno, o qual passou a integrar a avaliação a partir de 2003 (FRONCILLO, 2009).

Atendendo à sugestão do BID e incluindo o cálculo do custo-aluno no SAI, considerando uma medida interessante para a análise do desempenho institucional, vemos que o Centro Paula Souza admite as sugestões de organismos internacionais na elaboração da sua política de gestão interna.

Com essa atitude de exposição do SAI ao BID vale lembrar que nem sempre ocorre à imposição de um organismo internacional sobre as políticas educacionais nacionais, como nos relembra Gatti (2003, pp. 134 - 5):

Não é simples, não dá para pensar que apenas o Banco Mundial tenha toda essa força de ordenamento sem confrontos e embates. Então, vamos olhar tudo isto em sua complexidade e movimento, o que não nos deve levar a deixar de refletir e ver que estes organismos internacionais têm um papel forte de interferência, condicionando muito de certas políticas, mas nada é tão linear quanto alguns fazem supor.

Considerando os dizeres acima, verificamos que, embora os organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial, OCDE, BID, exerçam influência sobre as políticas públicas, muitas vezes são as próprias instituições que, deliberadamente, recorrem e se propõem a atender suas determinações, o que decorre nem sempre ser uma imposição.

O período de 2004 a 2008 foi chamado de Segunda Série Histórica do SAI/Etec. Em 2004, ainda foram introduzidas algumas mudanças no sistema, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino profissional, a permanência e o sucesso – entendido como

o período desde a matrícula até a obtenção do título de tecnólogo -, do aluno no processo de educação profissional.

Após a entrega dos resultados dessa avaliação, foi executada, com a intenção de aperfeiçoamento e para a verificação de aceitação do sistema, uma meta-avaliação junto a todas as Etecs; mais de 90% aprovaram os princípios básicos definidos pelo Comitê de Padrões Internacionais para Avaliação Educacional (FRONCILLO, 2009).

A partir de 2005, com a entrega dos relatórios, sempre foi solicitada uma aprovação, por parte das unidades de ensino, e sugestões de alterações, feitas pela comunidade escolar, no sistema de avaliação. As propostas sempre foram sobre a forma de apresentação do relatório que continham os desempenhos nas dimensões avaliadas. Foram solicitadas alterações como:

- Sínteses específicas por curso no início de cada uma das diferentes dimensões avaliadas e o detalhamento de questões ao final dos itens de processo, também por curso;
- Custo / aluno com e sem a contabilização dos investimentos institucionais e externos;
- Instrumento de pesquisa, ao final do relatório;
- Gráficos comparativos de desempenho da unidade com a do Centro Paula Souza e com o grupo de escolaridade similar;
- Desempenho do Centro Paula Souza para cada indicador;
- Localizador, destinado a facilitar a identificação de informações específicas, integrantes de itens mais abrangentes (FRONCILLO, 2009)

Observou-se, durante a realização da presente pesquisa, que algumas das solicitações acima foram atendidas pela equipe do SAI, como:

- a. o relatório de desempenho da unidade, sendo separado o desempenho de cada curso, em cada uma das dimensões avaliadas, sendo feita uma correspondência entre o número da questão e a dimensão (anexo VI);

- b. a relação custo/aluno passou a fazer parte do relatório, primeiramente sem considerarmos os investimentos nos cursos, depois com os respectivos investimentos, tanto institucionais quanto externos;
- c. os instrumentos de pesquisa – questionários – foram anexados ao relatório, contendo, em cada uma das questões, as respectivas frequências;
- d. os gráficos comparativos de desempenho entre escolas com números de alunos semelhantes foram incluídos;
- e. o desempenho do Centro Paula Souza – média entre todas as unidades, passou a ser comparado, graficamente, entre a unidade de referência (a que está sendo avaliada) e suas semelhantes em número de alunos; e,
- f. o indicador – sistema de numeração –, foi introduzido para cada uma das partes do relatório, para facilitar a localização das informações no mesmo.

Em 2007, o SAI recebeu o Prêmio Mário Covas, destinado às inovações em Gestão Pública no Estado de São Paulo na categoria Gestão de Recursos Humanos.

A premiação como inovação em Gestão Pública, por parte do Estado de São Paulo, associada à inclusão do custo-aluno no SAI, evidencia ser esse sistema de avaliação um atendimento à política de Estado com princípios neoliberais, cujas características são os sistemas de controle e regulação sobre os recursos investidos.

Também em 2007, fica instituída pela Lei Complementar nº 1.023, de 28 de novembro, que em seu Artigo 1º institui o Bônus Mérito aos servidores técnicos, administrativos e docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. Em seu Artigo 2º, define o significado e os critérios de obtenção da concessão:

O Bônus Resultado constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, aos servidores referidos no artigo 1º desta lei complementar, levando em conta a frequência apresentada no exercício de 2007, a avaliação de desempenho profissional, o tempo de serviço

prestado ao CEETEPS e a avaliação institucional da unidade de ensino, de conformidade com os critérios a serem estabelecidos por decreto.

O Artigo 4º regulamenta os critérios, que serão estabelecidos por decreto, de como serão calculados os valores do bônus a ser concedido, levando-se em consideração o salário base pessoal do trabalhador.

As observações contidas na referida Lei Complementar em seu Artigo 5º são: a importância paga a título de **Bônus Mérito não se incorpora aos vencimentos ou aos salários** para nenhum efeito, como férias, 13º salário etc., e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária, incidindo sobre a referida importância, quando for o caso, os descontos previdenciários e de assistência médica (grifo nosso).

O Bônus Resultado, por ser um prêmio não incorporado ao salário, concedido uma única vez ao ano e vinculado ao desempenho profissional e a avaliação institucional da unidade de ensino, pode gerar conflito de interesses no tocante uma autoavaliação, como no caso das respostas aos questionários dadas pelos coordenadores e professores, que antecipadamente sabem que um resultado negativo na avaliação institucional poderá implicar em não se atingir a meta estipulada, conseqüentemente não recebendo o Bônus. Dessa forma, com a relação direta entre resultado positivo e recebimento do Bônus, poderá ocorrer uma autoavaliação mais positiva do que a realidade do desempenho do funcionário.

Em 2008, o relatório da pesquisa enfatizou que não se deve procurar o “culpado” pelos maus resultados, mas que essa ferramenta leve ao exercício de reflexão sobre seu desempenho. Somente a partir dessa premissa, os participantes do processo devem se organizar e planejar suas ações de modo a uma transformação qualitativa (FRONCILLO, 2009, p. 113).

SAI/Fatec – 1ª Série Histórica – Período 2000 – 2004

O projeto Tuiuiú, após pequenas alterações para no sistema de pontuação e questionário, serviu de modelo para ser aplicado às Fatecs, passando-se a chamar SAI/Fatec. Nesse sentido, o período de 2000 a 2002 foi caracterizado por uma resistência inicial ao Sistema de Avaliação Institucional; porém a partir de então, após um trabalho de conscientização e convencimento, a participação dos seus representantes - diretores, essa resistência foi sendo atenuada, de tal forma que os anos 2003 e 2004 são considerados, pela equipe gestora do sistema de avaliação, os anos de consolidação e estudos.

Nesse período, as inovações foram: adoção de pesquisa censitária e, portanto, compreendida como um processo de democratização da participação; compreensão de que os parâmetros ideais as avaliações: “muito bom” e “bom” seriam melhores percebidos no computo da pontuação, logo, excluiu-se a ponderação adotada anteriormente; apresentação das questões utilizadas e suas respectivas frequências; reavaliação da proporção de pontos para indicadores de desempenho pedagógico – considerado o mais importante dado para a pesquisa -, passando a ter a mesma pontuação para alunos e docentes; pontuação para assiduidade – porcentagem de participação na pesquisa em relação ao total de alunos matriculados -, passou a ser considerada a partir de 50%; pontuação para índices de perda – número de matrículas menos reprova por falta, nota e cancelamentos de matrículas -, passou a ser considerada a partir de 30% e atribuída a partir de uma escala logarítmica; alterações de algumas questões dos instrumentos de pesquisa e/ou suprimidas para facilitar o entendimento; o questionário e o Centro Paula Souza passaram a ser avaliados pelos docentes e funcionários; a comparação entre os resultados das avaliações anteriores com os da atual foi excluída. Foi definido este momento como o inicial de uma nova série histórica, que possibilitasse a determinação de taxas evolutivas (FRONCILLO, 2009).

O relatório do SAI/Fatec 2003, passou a ser disponibilizado também em formato eletrônico, sendo entregue ao Diretor ou responsável local pelo SAI da unidade avaliada, onde se apresenta: uma síntese da avaliação, para facilitar a divulgação dos resultados; o

estabelecimento de uma taxa evolutiva pela qual são comparados os resultados da unidade de ensino nos diferentes momentos de avaliação, 2002 e 2003, onde se visualiza a comparação do desempenho alcançado; uma comparação nos resultados de cada Fatec com o do Centro Paula Souza – tomado como a média do desempenho de todas as faculdades -, com o objetivo de contextualizar cada unidade no conjunto de todas as Fatecs. Essa comparação está ainda estratificada em dois grupos de resultados: um com as escolas que apresentem concluintes de curso e outro sem concluintes.

A partir de 2004 com a definição desse modelo de avaliação, foram feitas as pesquisas para as Fatecs com pelo menos seis meses de atividades, já que muitas estavam em fase de implantação devido ao processo de expansão do Centro Paula Souza. Encerrou-se, nesse ano, a primeira série histórica do SAI/Fatec.

Sistematicamente a cada apresentação anual dos resultados das pesquisas, foram realizadas reuniões com os Diretores de cada unidade com o objetivo de se obter sugestões de melhora para o sistema. Com essa abertura para a participação dos Diretores, as resistências ao SAI foram em muito diminuídas, sendo consideradas pela Área de Avaliação Institucional um sucesso já que todas as unidades de ensino participavam.

Pela origem do sistema ter como referencia o ensino técnico e ser adaptado ao ensino tecnológico, apresentamos o quadro comparativo de valores ideais entre Etecs e Fatecs para melhor entendermos as diferenças avaliativas para os dois sistemas.

Indicadores		Valor ideal (Etec)	Valor ideal (Fatec)
PROCESSO (450 pontos) Eficiência	Desempenho Pedagógico	150	150
	Higiene e Segurança	50	40
	Gestão	120	100
	Infraestrutura	60	60
	Desempenho Profissional	30	30
	Índice de Titulação	-	30
	Índice de Assiduidade	40	40
	SUBTOTAL	450	450
PRODUTO (350 pontos) Eficácia	Desempenho Escolar	190	220
	Situação de Egressos	60	40
	Relação Escola/ Sociedade	100	50
	Produção Acadêmica	-	40
	SUBTOTAL	350	350
BENEFÍCIO (200 pontos)	Grau de Satisfação	110	110
	Expectativas Atendidas	30	30
	Avaliação do Curso	60	60
	SUBTOTAL	200	200
TOTAL		1.000	1.000

Quadro 7 - Quadro comparativo entre ETEC e FATEC dos Indicadores de Processo, Produto e Benefício
Fonte: FRONCILLO, 2009

No quadro 7, observa-se que no sistema SAI/Fatec ocorre os indicadores de Índice de Titulação Docente e Índice de Produção Acadêmica, que “pressionam” os professores universitários de forma a terem uma maior produção acadêmica entre as avaliações institucionais.

Para que possam atender a essa solicitação de produção acadêmica, é oferecido, pela instituição aos professores sem titulação, o chamado Regime de Jornada Integral – RJI -, onde o professor recebe um salário referente a quarenta horas semanais, sendo obrigatório o cumprimento dessas horas na instituição -, para que possam frequentar cursos de pós-graduação. Caberia, em outra oportunidade, pesquisar se tal medida vem ou não acarretando a devida adesão por parte dos professores, uma vez que o sistema de contratação do Centro Paula Souza é por hora-aula – com um contrato mínimo de duas

horas-aula semanais -, sendo que o docente, ao ministrar uma quantidade maior de aulas em outra instituição de ensino, perfaz um salário superior.

Aos professores com titulação também é oferecido o mesmo sistema de Regime de Jornada Integral para que possam desenvolver pesquisa ou frequentarem cursos de doutorado. Além da baixa adesão pelo mesmo motivo anterior, a instituição, por ser tecnológica e estar voltada para a formação que atenda ao mercado, não apresenta a tradição nem as condições para o desenvolvimento de pesquisa tecnológica, o que obriga a procura de parcerias com outras instituições com tradição na área. Dessa forma, é **“sugerida”** aos professores titulados uma produção acadêmica significativa para que possa produzir impacto no sistema de avaliação institucional.

A partir da publicação da Deliberação CEETEPS – 3, de 30 de maio de 2008, que dispõe sobre a reorganização da Administração Central do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, por meio do Capítulo III – Da Assessoria de Desenvolvimento e Planejamento, Artigo 31, item III, é que a área de avaliação institucional fica alocada no organograma da instituição, tendo as seguintes funções:

III – na área de avaliação institucional:

- a. Assessorar o Diretor Superintendente e o Presidente do Conselho Deliberativo em assuntos relacionados com o desempenho e desenvolvimento das Unidades de Ensino;
- b. Desenvolver estudos, aperfeiçoar e implementar sistemas de avaliação institucional da administração central e Unidades de Ensino do CEETEPS;
- c. Manter intercâmbios com outros órgãos internos e externos;
- d. Definir mecanismos de avaliação de processos de gestão, produtos e benefícios;
- e. Proceder levantamento de dados referentes ao desempenho técnico-administrativo-pedagógico de cada EU;

- f. Sistematizar, organizar e aplicar os instrumentos de pesquisa à comunidade escolar;
- g. Desenvolver e aperfeiçoar sistemas de acompanhamento de egressos de ETECs e FATECs;
- h. Sistematizar, organizar e aplicar os instrumentos de pesquisa de egressos;
- i. Organizar, atualizar e manter banco de dados de egressos de ETECs e FATECs;
- j. Desenvolver e aperfeiçoar o sistema de avaliação de cursos oferecidos pela instituição;
- k. Assegurar a retro informação às Unidades de Ensino para subsidiar planos de desenvolvimento;
- l. Disponibilizar resultados periódicos da avaliação, anualmente, para a administração central, para as Unidades de Ensino e público em geral;
- m. Fornecer dados e informações sempre que solicitados por outras unidades do CEETEPS;
- n. Promover atividades de divulgação de informações e resultados, interna e externamente;
- o. Apontar aspectos críticos detectados na avaliação e encaminhar ao órgão competente;
- p. Articular e integrar suas atividades à política de Qualidade e Gestão Pública;
- q. Coordenar a elaboração de relatório anual de atividades do CEETEPS;
- r. Apresentar relatório anual das atividades desenvolvidas.

Observa-se que por meio da alínea p, desse decreto, o Sistema de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza, fica atrelado à política de Qualidade e Gestão Pública do Estado; disso decorrerá o vínculo para o pagamento da Bonificação por Resultados – BR, por meio da Portaria CEETEPS nº 139, de 24 de março de 2011, que dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, CEETEPS, para o exercício de 2010.

Visando tornar a apuração dos dados levantados e a divulgação dos resultados do SAI mais rápidos, em 28 de dezembro de 2010, foi celebrado um contrato entre CEETEPS e a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas - FIPE¹⁴-, que trouxe contribuições ao sistema na perspectiva de facilitar a participação dos envolvidos na avaliação. O contrato CEETEPS Nº 446/10, cujo objeto de contrato é a “prestação de serviços especializados em hospedagem, manutenção, desenvolvimento e análise de sistema de informações *WebSai* para apoio aos procedimentos de avaliação institucional do Centro Paula Souza”. Observa-se que na “Cláusula Terceira – Das obrigações e responsabilidades da contratada”, que descrevem as obrigações da contratada, uma tendência à terceirização do SAI, pois encontramos nos subitens: “3.2.5 Produção da Avaliação Institucional 2010 das Unidades de Ensino do Centro Paula Souza” e no “3.2.6 Realizar estudos e simulações que permitam a análise crítica dos resultados da avaliação institucional. Apresentar os pontos de alerta e propor melhorias no processo de avaliação, bem como em seus indicadores”.

Lembramos que a participação de **todos** os envolvidos não é garantida na avaliação do SAI, já que os questionários são respondidos pela internet. Porém, o sistema de gerenciamento de resposta aos questionários, elaborado pela FIPE, emite relatórios diários sobre a participação dos envolvidos; diante da análise desses relatórios de participação, a Direção da unidade, juntamente com as Coordenadorias de Cursos solicitam a

¹⁴ Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE – uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 1973, para apoiar o Departamento de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA – USP), com destacada atuação nas áreas de pesquisa e ensino. (www.fipe.org.br).

participação da maioria dos alunos, dos professores e dos funcionários, sendo essa solicitação feita pessoalmente via conscientização em classe, telefone ou e-mail.

3.4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE EGRESSOS - SAIE

O Sistema de Acompanhamento Institucional de Egressos – SAIE -, parte integrante do sistema de avaliação como um todo, é aplicado nas unidades que apresentem alunos formados a um ano, tem como objetivo principal a caracterização desse egresso. Por meio de pesquisa, visa: compreender as modificações acarretadas pela ação institucional na vida desses formados, tanto de nível médio quanto superior, como por exemplo com relação as faixas salariais, as competências desenvolvidas, a trajetória profissional; verificar a empregabilidade e as características das empresas empregadoras; verificar se o currículo está adequado ao mercado e se as aspirações com relação ao curso foram satisfeitas (FRONCILLO, 2009).

Segundo a equipe do SAI, com um ano de formado – por considerar fidedigna a influência dos cursos na formação profissional após esse tempo -, é feito um contato com os ex-alunos que respondem a um questionário com base em três temas: continuidade dos estudos; empregabilidade e avaliação dos cursos e formação recebida.

Essa pesquisa ocorre em duas fases, sendo a primeira caracterizada pelo cadastro dos possíveis concluintes dos cursos oferecidos, tanto do 1º e 2º semestres – para as Fatecs, desde 2007; a segunda é caracterizada pela consulta por meio de carta resposta, internet ou via telefônica.

O sistema visa garantir, semestralmente, uma amostra superior a 20% sobre o número de cadastrados. Por ser uma amostra não probabilística, intencional por cotas, em que a coleta de dados relativos a alguns elementos da população – todos os formados -, e a sua análise, que pode proporcionar informações relevantes sobre toda a população, não se aplicam cálculos de precisão ou confiança (MATTAR; FAUZE NAJIB, 1993).

O quadro 8 apresenta a relação percentual dos egressos pesquisados.

Ano de conclusão do curso	Ano de finalização da pesquisa	Número de concluintes	Número de pesquisados	%
2000	2002	1.289	464	36,0
2001	2003	1.016	317	31,2
2002	2004	1.071	270	25,2
2003	2005	1.079	355	32,9
2004	2006	945	404	42,8
2005	2007	1.702	655	38,5
2006	2008	1.920	867	45,2
2007	2009	2.020	886	43,9
TOTAL		11.042	4.218	38,2

Quadro 8 – Universo de Egressos Pesquisado – Fatec
Fonte: FRONCILLO, 2009

A pesquisa sobre a Continuidade dos Estudos, parte integrante do Sistema de Acompanhamento Institucional de Egressos, realizada tanto para os cursos técnicos quanto tecnológicos e estratificada por gênero, há dois aspectos a serem abordados, quais sejam: um refere-se à atualização constante tendo em vista a aquisição de conhecimentos para a manutenção do formado no mercado de trabalho; o outro, à busca por cursos técnicos ou superiores, como um fim em si, ou seja, para uma rápida inserção no mercado de trabalho por meio da escolha de uma profissão. (FRONCILLO, 2009).

A pesquisa sobre empregabilidade, outro item integrado ao Sistema de Acompanhamento Institucional de Egressos, realizado para os dois níveis de ensino, técnico e tecnológico, visa verificar a inserção do egresso na área de formação, além de analisar as relações de trabalho a que estão submetidos e as demais características que envolvem o emprego, tal como salário, características do empregador e situação formal do emprego. Um aspecto relevante, coincidente com as pesquisas nacionais e internacionais sobre emprego feminino, é que as mulheres apresentam menor salário para a mesma função desenvolvida pelos homens (FRONCILLO, 2009).

O documento parte do pressuposto que “*empregabilidade é o conjunto de características do trabalhador, que vai permitir sua inserção (e permanência) no mundo do trabalho*” (SETEC/MEC, 2009); pelas inúmeras pesquisas do SAIE realizadas, demonstra-se o papel do Centro Paula Souza no processo de integração social dos seus ex-alunos e, com isso, o próprio desenvolvimento local e regional (FRONCILLO, 2009).

Nota-se que o conceito de empregabilidade adotado pelo SAIE é o mesmo da OCDE que diz: “*os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não somente mais qualificados, mas também mais leves e ‘aptos a se formar’*” (OCDE, 2001, p. 30, apud LAVAL, 2003, p.16). Ainda na mesma linha:

Na era da informação, o trabalhador não se define mais em termos de emprego, mas em termos de aprendizagem acumulada e aptidão em aplicar este aprendizado a diversas situações, no interior ou no exterior do local de trabalho tradicional (CARNOY; CASTELLS, 1997 p. 39 apud LAVAL, 2003, p.16).

Dessa forma, estabelece-se uma contradição - para o estudante -, entre a aquisição de saberes, que pedem estabilidade e segurança dos valores do que se aprende, e as necessidades econômicas, particulares e variáveis do mercado de trabalho, intrínseco ao próprio conceito de empregabilidade.

Outra parte integrante do SAIE é a “Avaliação dos Cursos e Formação Recebida”, que considera a qualidade dos cursos oferecidos pelas elevadas taxas de empregabilidade dos egressos, comparada às do mercado para a mesma faixa etária. Pesquisa as competências desenvolvidas ao longo do curso, a saber: planejamento do próprio trabalho; desenvolvimento de trabalho em grupo e espírito de cooperação; consciência ambiental; conhecimento sobre gestão empresarial; aplicação de técnicas adequadas ao trabalho; utilização adequada de materiais e equipamentos; capacidade de comunicação oral e escrita; e ainda a ética profissional e responsabilidade, sendo considerada pelos egressos a maior contribuição dos cursos para a sua formação (FRONCILLO, 2009).

Analisando-se a situação dos egressos, levantada pelo SAIE, e tomando-as como entrada *-inputs-*, no sistema de realimentação do sistema do SAI, pode-se reorientar não só os processos pedagógicos, mas a gestão da instituição ou até mesmo as políticas públicas na área da educação profissional.

Capítulo 4 - A CARACTERIZAÇÃO DA FATEC TATUÍ – PROF. WILSON ROBERTO RIBEIRO DE CAMARGO

A pesquisa toma como base a Faculdade de Tecnologia de Tatuí (FATEC TATUÍ)-Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo, localizada no interior paulista.

Segundo a Fundação Seade¹⁵, a Região Administrativa (R.A.) de Sorocaba, situada no sudoeste do Estado de São Paulo, ocupa 41.077 km², que correspondem a 16,5% do território do estado, sendo a maior **R.A.** paulista. É composta por 79 municípios, distribuídos em cinco Regiões de Governo (Avaré, Botucatu, Itapetininga, Itapeva e Sorocaba). Essa **R.A.** contava, em 2010, com 719.787 empregos com contrato formal de trabalho, sendo 31,8% desse total no setor da Indústria; o seu PIB corresponde a 4,8% da participação do total do Estado¹⁶.

O município de Tatuí pertencente à Região de Governo de Itapetininga, que participa com 17,1% dos empregos da Região Administrativa de Sorocaba.

A FATEC TATUÍ foi instalada em abril de 2006, com o intuito de formar tecnólogos (ensino superior) para suprir a deficiência técnica na área em desenvolvimento, oferecendo o curso de Automação Industrial, com 40 vagas no período vespertino e 40 vagas no período noturno. Decorridos 6 anos da sua instalação, a Unidade Educacional oferece mais 4 cursos, sendo eles: Gestão Empresarial (40 vagas no período vespertino e 40 vagas no período noturno); Manutenção Industrial (40 vagas no período matutino e 40 vagas no período noturno); Gestão da Tecnologia da Informação (40 vagas no período matutino e 40 vagas no período noturno) e Produção Fonográfica (40 vagas no período vespertino), sendo este último o único gratuito oferecido no Brasil. Todos esses cursos contribuem com um total de 1.794 matrículas (agosto de 2012).

As Unidades de Ensino do Centro Paula Souza, FATECs e ETECs, com um total de 226 mil alunos matriculados, sendo 62 mil no ensino Tecnológico (campo da pesquisa),

¹⁵ SEADE: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, vinculada à Secretaria Estadual de Planejamento e Desenvolvimento Regional do Estado de São Paulo, é responsável pela produção e disseminação de análises e estatísticas socioeconômicas e demográficas.

atendem a um público com renda inferior a 5 SM (salários mínimos), o que corresponde a 79,1% dos matriculados; desses, 23,6% são afrodescendentes.

Essa unidade, atendendo ao Sistema de Avaliação Institucional (SAI), passou a ser avaliada a partir do segundo semestre de 2006, seguindo a determinação de que seriam avaliadas as unidades com mais de seis meses de atividades.

Serão analisados os relatórios emitidos nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011, sintetizados no gráfico 2 abaixo; o relatório de 2012 ainda não foi divulgado. O gráfico 1 ilustra a comparação de desempenho, nas três dimensões avaliadas e o total, no período temporal de análise da pesquisa.

Gráfico da Evolução da Fatec

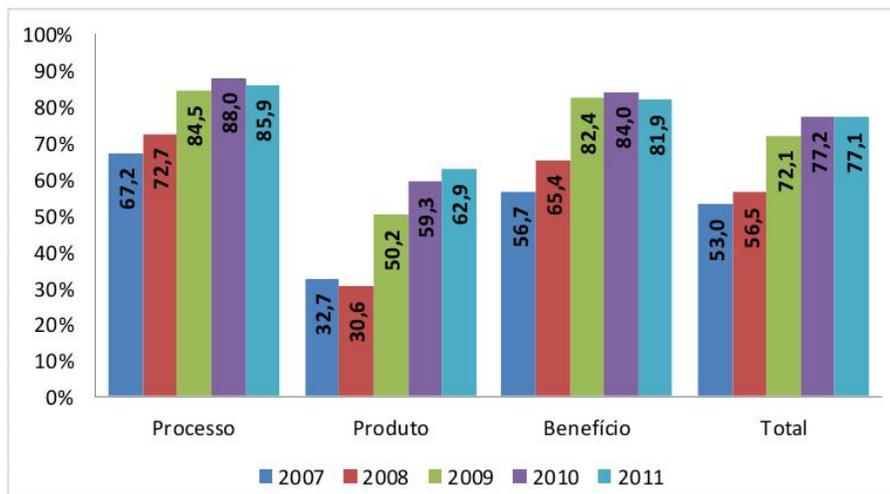


Gráfico 2 –Gráfico da Evolução da FATEC, segundo avaliação (em %)
Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2011, p. 7.3

Quando do início de suas atividades, em abril de 2006, essa Fatec instalou-se temporariamente nas dependências da Escola Técnica “Salles Gomes”, pertencente ao Centro Paula Souza que, por determinação da Administração Central, cedeu o respectivo espaço. Embora todos os materiais de laboratório estivessem nas dependências da escola,

¹⁶ Dados disponíveis em www.seade.gov.br, acesso em 17 fev. 2013.

não foram instalados por falta de salas e/ou ambientes propícios para a montagem dos mesmos.

A primeira avaliação institucional ocorrida nessa Fatec foi em maio de 2007, seguindo as diretrizes do Centro Paula Souza de que para ser avaliada a instituição deveria ter mais de seis meses de atividade. Os dados dessa avaliação compuseram os resultados divulgados como SAI 2007.

Desde a sua criação, a escola passou por três mudanças de prédio até sua instalação definitiva no segundo semestre de 2009. Essa Fatec foi sendo transferida e as adaptações para laboratórios e ambientes didáticos não ocorriam de maneira a atender às exigências do curso.

No 8º Relatório de Avaliação publicado para as Fatecs, 1º Relatório da Fatec Tatuí e em todos os demais realizados, encontramos na seção que relata o Desempenho Comparativo da Fatec a preocupação da Área de Avaliação Institucional em não se estabelecer um *ranking* de comparabilidade entre as Fatecs:

Ao uniformizarmos a metodologia, conceituação e procedimentos da pesquisa procuramos estabelecer uma comparabilidade da Fatec com ela mesma e com o conjunto das Fatecs, **sem**, entretanto, **estabelecer um *ranking*** (2007, p. 73).

O gráfico 3 abaixo mostra a comparação entre as três dimensões avaliadas – processo, produto e benefício -, assim como o desempenho total entre a Fatec Tatuí –Esta Fatec, o Centro Paula Souza – média de desempenho de todas as Fatecs pertencentes ao Centro, e entre as Fatecs sem concluintes (em %), no ano de 2007.

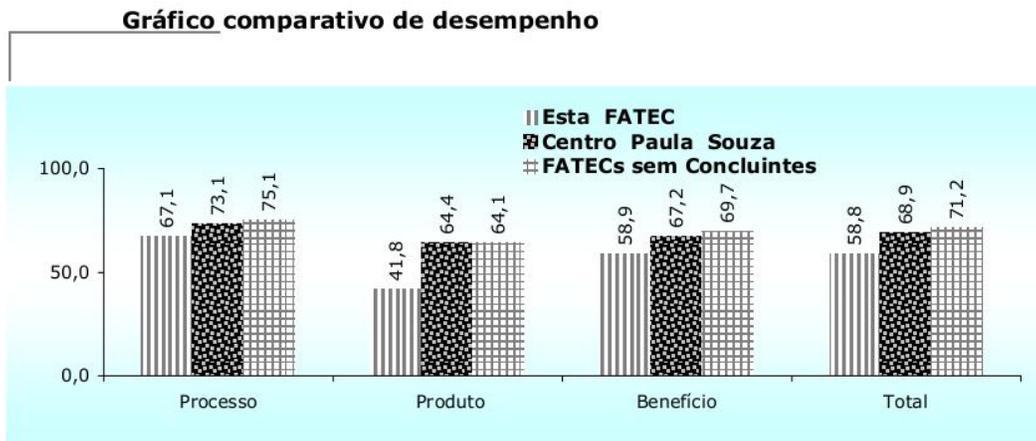


Gráfico 3 – Gráfico comparativo de desempenho
 Fonte: 8º Relatório de Avaliação, 2007, p. 73

Em virtude da Fatec em análise ter iniciado suas atividades em 2006, não havia concluinte no período da avaliação e, por essa razão, o desempenho total foi considerado baixo pelas dificuldades iniciais de instalação da faculdade.

Nesse relatório, vale observar na seção 15, Sugestões para a Melhoria da qualidade do Ensino, considerando-se que dos 240 alunos matriculados – divididos igualmente entre ingressantes, os que cursaram o primeiro semestre, e os que haviam cursado 2 semestres de um total de seis -, o item **Instalação de laboratórios e/ou ambientes específicos para o curso** teve 60 incidências, o que levou a Direção a instalar um plano emergencial para a instalação de laboratórios, tendo recorrido ao sistema de Horas Atividades Específicas – sistema de pagamento de horas trabalhadas em projetos específicos -, no caso destinado a Instalação de Laboratórios. Outros itens que incidência significativa nas sugestões foram: **Intensificar contato com o mercado de trabalho para atualização dos cursos** (15), **Trocar alguns professores** (15), **Mais e melhores aulas práticas** (12) e **Melhorar e adequar a didática em algumas disciplinas** (10).

Outro fator que merece atenção foi encontrado na seção de Desempenho Pedagógico, Quadro de Motivos das Dificuldades Apontadas Pelos Alunos, onde se destacam as porcentagens de respostas dos pesquisados em: **Exige muito tempo de estudo** (11,4%), **Não tenho Base Suficiente** (14,6%) e **Falta clareza nas exposições do**

professor (15,7%). Todas as disciplinas apontadas pelos alunos como tendo dificuldades tinham relação com a aplicação de conceitos matemáticos – Eletricidade Básica, Eletrônica Analógica 1, Física 1. Para tentar minimizar esses efeitos, foram introduzidas, de forma sistemática, a cada início de semestre, fora do horário de aulas, as disciplinas de nivelamento para Matemática e Eletricidade Básica, ministradas por professores do quadro; além disso, para essas disciplinas foram criadas as Monitorias, executadas por alunos com desempenho destacado nestas. Nesse aspecto, se observa que a avaliação teve um papel de reorganizar atividades e currículo com vistas a melhorar o desempenho dos estudantes, pois identificaram-se lacunas de conhecimentos básicos que comprometeriam o bom andamento da escolarização.

O item **Trocar alguns professores**, com incidência significativa, deve-se ao fato de que os professores são em sua maioria oriunda do setor produtivo, com atividade profissional relevante, mas sem formação didática. Aventa-se, portanto, a hipótese que essa seja a motivação para as respostas negativas em relação às expectativas do curso. Segue-se a isso o item **Melhorar e adequar a didática em algumas disciplinas**. Vale a observação que desde o início do funcionamento da instituição até janeiro de 2008, os professores eram contratados em caráter temporário para a composição do quadro e não por concurso público. Nesse sentido, o sistema de avaliação pode ser considerado um instrumento de gestão se os órgãos centrais ponderarem que a precariedade nas relações de trabalho conduz a situações de aprendizagem pouco propícias, dadas a alta rotatividade de professores e ou a impossibilidade de engajamento efetivo e permanente ao curso e ou à escola.

Da análise dos itens avaliados como pontos a serem aperfeiçoados, segundo a percepção dos alunos, depreende-se que estes não abordam o currículo, pois, a necessidade de instalação de laboratórios recai sobre a infraestrutura, que por não estar acomodado em prédio próprio demanda um maior espaço para tal. Ressaltam-se, nessa análise, aspectos didáticos relacionados aos professores, que por não possuírem formação pedagógica – oriundos da indústria, não satisfazem em sua totalidade às expectativas dos alunos. Fatos que merecem considerações são: a. exigem muito tempo de estudo – deve-

se levar em consideração que a maioria dos alunos desempenha atividade remunerada no mercado de trabalho; b. a autoavaliação em não ter base suficiente para um bom desempenho pedagógico – o desenvolvimento das técnicas necessárias ao curso demandam raciocínio lógico e matemático apurados; c. falta clareza nas exposições dos professores – fator de interferência mútua entre a falta de didática dos professores e a baixa autoavaliação.

Na avaliação ocorrida em maio de 2008, que gerou o 9º Relatório de Avaliação, a comunidade avaliou positivamente o trabalho desenvolvido para a instalação dos laboratórios, pois a incidência no item **Instalação de laboratórios e/ou ambientes específicos para o curso** caiu para 10; porém, houve uma maior solicitação por parte dos alunos para que houvesse aulas de laboratório, sendo o item **Mais e melhores aulas práticas** o mais incidente nessa avaliação com uma frequência de 48 alunos com essa solicitação. O segundo item mais incidente, com frequência 17, foi **Contratar professores especialistas da área ou selecionar melhor os docentes**. Com frequência 15, foram relacionadas: **Aumentar a carga horária das disciplinas relacionadas com a área profissional** e **Rever a grade curricular (melhor distribuição das disciplinas)**, pois os alunos começavam a sentir as dificuldades com o pensamento lógico e matemático exigido pelo curso. Na seção de Desempenho Pedagógico as disciplinas com dificuldades são: Eletricidade Básica, Eletrônica Analógica 1 e Desenho Técnico; e os itens **Exige muito tempo de estudo** (8,9%), **Não tenho Base Suficiente** (14,4%) e **Falta clareza nas exposições do professor** (15,7%). Também participaram dessa avaliação os alunos do curso de Gestão Empresarial, criado no segundo semestre de 2007, tendo a estratificação da sua avaliação institucional em relação ao curso de Automação Industrial.

Pela análise acima apresentada, evidencia-se a falta de didática dos professores e uma não conscientização dos objetivos dos cursos superiores de tecnologia, ou seja, na concepção de parte dos alunos, os cursos de tecnologia são essencialmente práticos, quando na realidade exigem um aprofundamento teórico aplicado à prática. Em relação ao currículo, esses entendem que deveria sofrer uma melhor distribuição das disciplinas técnicas associadas a laboratório. Os itens exige muito tempo de estudo, não tenho base

suficiente e falta clareza nas exposições do professor, seguem as considerações feitas para o ano anterior.

Os dados comparativos dessa Fatec, na sua evolução individual e em comparação com as Fatecs sem formandos e o Centro Paula Souza, entre os anos de 2007 e 2008 estão apresentados no gráfico 4, abaixo.

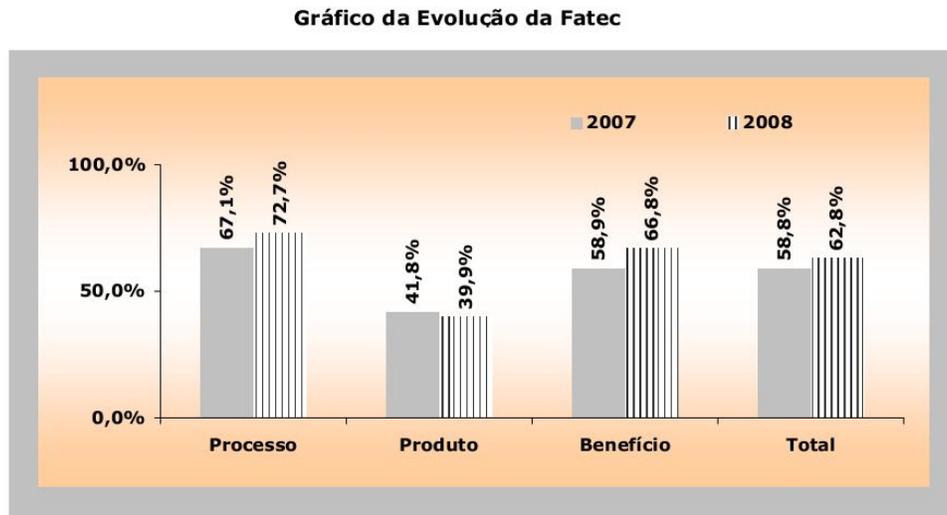


Gráfico 4 – Gráfico da Evolução da Fatec
Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2008, p. 7.3

Para a Fatec Tatuí, o ano de 2009 começa com a formatura da primeira turma de Tecnólogos em Eletrônica: Modalidade Automação Industrial, mudando o grupo no sistema de avaliação institucional para Fatec com formandos. A avaliação realizada no mês de maio foi considerada apenas para encerramento de uma série histórica, não sendo considerada para efeitos de computo de desempenho – os dados foram divulgados para orientação da equipe gestora da unidade escolar -, agendando-se uma nova avaliação para o mês de outubro. Um fator relevante, ocorrido no mês de setembro, foi a mudança para o prédio definitivo, o qual ocasionou o cancelamento das aulas práticas em laboratórios, contribuindo negativamente no item de **Sugestões para Melhoria da Qualidade do Ensino**; porém, não para os resultados como um todo, já que os alunos consideraram positivamente o novo prédio e o trabalho desenvolvido pela equipe administrativa. A diferença entre a primeira e a segunda avaliações foi de 2 pontos percentuais.

Nessa avaliação, as solicitações dos alunos recaíram sobre Mais e melhores aulas práticas (43), Melhorar e adequar a didática em algumas disciplinas (24), Aulas mais dinâmicas, bem preparadas, motivadoras e voltadas para o mercado de trabalho (21), Rever a grade curricular (melhor distribuição das disciplinas) (19), Contratar professores especialistas da área ou selecionar melhor os docentes (17), Melhorar os laboratórios e/ou ambientes de praticas profissionais (manutenção, qualidade, quantidade) (15) e Promover atividades extra classe (feiras, visitas, eventos, palestras, cursos extracurriculares) (12). Do relatório de Desempenho Pedagógico, as disciplinas que apresentaram dificuldades aos alunos foram: Eletricidade Básica, Física 1 e Máquinas Elétricas; e os itens Exige muito tempo de estudo (11,5%), Não tenho Base Suficiente (14,6%) e Falta clareza nas exposições do professor (16,3%). Além disso, foram suprimidas as disciplinas de Eletricidade Básica e Matemática de nivelamento pela baixa frequência dos alunos, mas mantiveram-se as Monitorias mesmo com baixíssima frequência.

Como podemos verificar pela comparação com as avaliações dos anos anteriores, os pontos negativos incidem, basicamente, sobre a didática dos professores, necessidade de laboratórios e melhor distribuição das disciplinas técnicas. Permanecem, ainda, as mesmas considerações sobre a exigência de muito tempo de estudo, não ter base suficiente e falta de clareza na atuação dos professores. Em relação à interferência no permanece a necessidade de uma melhor distribuição das disciplinas, porém, deve-se observar que a proporção relativa dessa reclamação é menor, já que nesse ano o número de matriculados era de aproximadamente 720 alunos.

Embora as Sugestões para Melhoria da Qualidade do Ensino tenham sido consideradas negativas, a comparação de desempenho da Fatec Tatuí com ela mesma e com o Centro Paula Souza evoluiu positivamente, como podemos verificar nos gráficos 5 e 6 que seguem:

Gráfico da Evolução da Fatec

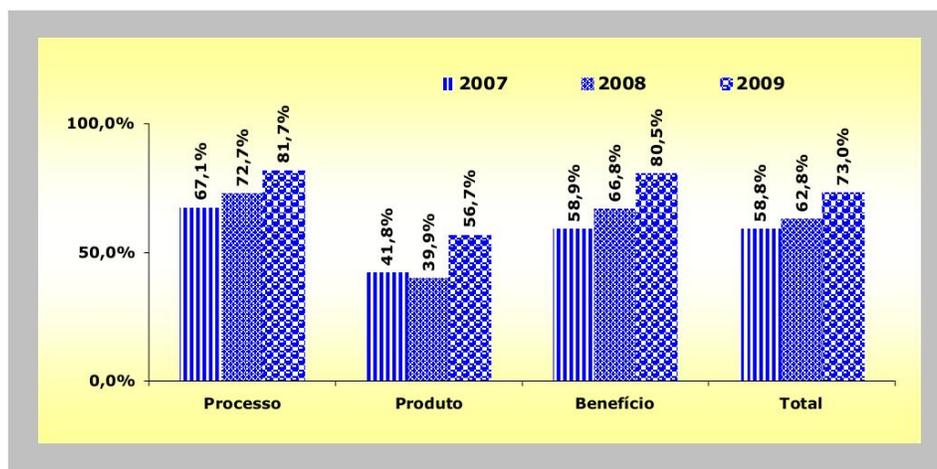


Gráfico 5 – Gráfico da Evolução da Fatec

Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2009, p. 7.3 – 1ª pesquisa

Gráfico da Evolução da Fatec

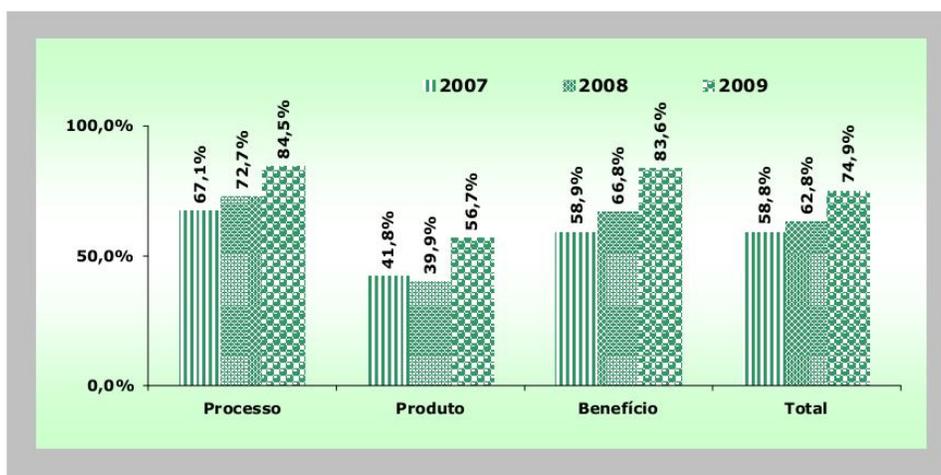


Gráfico 6 – Gráfico da Evolução da Fatec

Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2009, p. 7.3 – 2ª pesquisa

No gráfico 6, anterior, a Evolução da Fatec no total teve um incremento de 12% em relação a 2008. Esse fato evidencia o caráter quantitativo desse sistema de avaliação institucional, já que os alunos solicitam melhorias pedagógicas – mais e melhores aulas práticas; melhorar e adequar à didática em algumas disciplinas; aulas mais dinâmicas e bem preparadas; rever a grade curricular; contratar professores especialistas; melhorar laboratórios; promover atividades extra-classe -, mas o impacto ocasionado pela mudança

para um novo prédio – novas salas de aula, novos e definitivos laboratórios, estacionamento, melhor infraestrutura no geral -, foram melhores pontuados pelo sistema implantado que as reclamações de ordem pedagógicas.

O ano de 2010 foi marcado pela reestruturação da matriz curricular do curso visando atender ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, publicado pelo MEC, e participar do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE. É a partir da adoção dessa nova matriz curricular que o curso passa a ser denominado de “Automação Industrial”, pois, até então, desde a sua criação em 2006, chamava-se “Eletrônica: Modalidade Automação Industrial”. Para o curso inicial, a matriz foi elaborada e colocada em prática pelo próprio Centro Paula Souza, depois de autorizada pelo Conselho Estadual de Educação. Ao passar a ser referenciado com “Automação Industrial”, a Comissão de Ensino Superior – CESU, órgão de coordenação pedagógica de todo o Centro Paula Souza e para todos os cursos, apresentou os objetivos da reforma e apresentou a nova matriz a ser adotada no curso a partir do primeiro semestre de 2011.

Realizado em outubro de 2010, pela primeira vez via internet, já que o sistema de consulta fora transferida a responsabilidade para a FIPE – Fundação e Instituto de Pesquisas Econômicas -, agora com o nome de *WebSAI* – 2010. O respectivo relatório de desempenho foi disponibilizado, para cada unidade do Centro Paula Souza. Observou-se que nesse relatório não foram disponibilizadas as disciplinas com maior dificuldade apontadas pelos alunos; porém, persistiram os itens: **Exige muito tempo de estudo** (12,8%), **Não tenho Base Suficiente** (11,7%) e **Falta clareza nas exposições do professor** (11,9%).

Não existiu, em relação aos pontos a serem melhorados, uma demanda para a modificação do currículo; continuaram as considerações de exigência de muito tempo de estudo, falta de base suficiente para o desenvolvimento pedagógico e a falta de didática dos professores.

Com os laboratórios definitivamente instalados há praticamente um ano – instalados no segundo semestre de 2009 e pesquisados na avaliação de outubro de 2010-, com o

retorno total das atividades práticas, o relatório de 2010 apresentou o desempenho superior aos anos anteriores, conforme podem ser observados nos gráficos 7 e 8, abaixo.

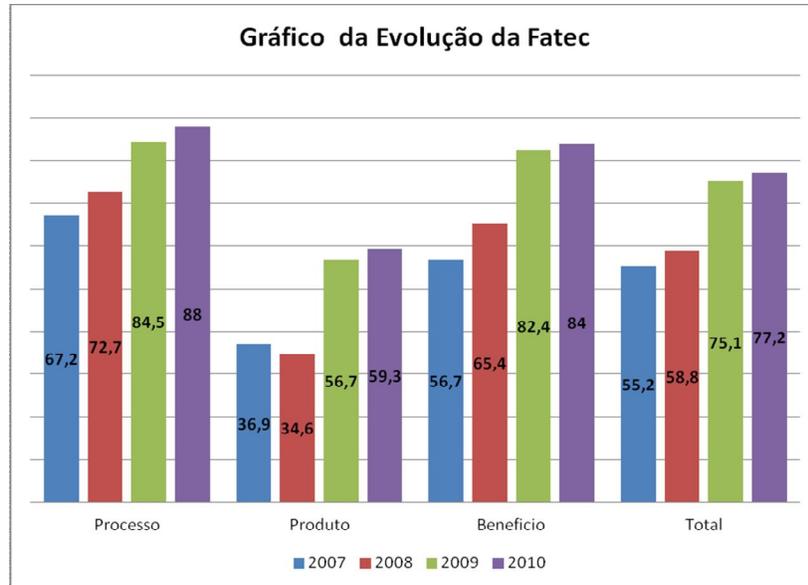


Gráfico 7 – Adaptado de Gráfico da Evolução da Fatec
Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2010, p. 7.3

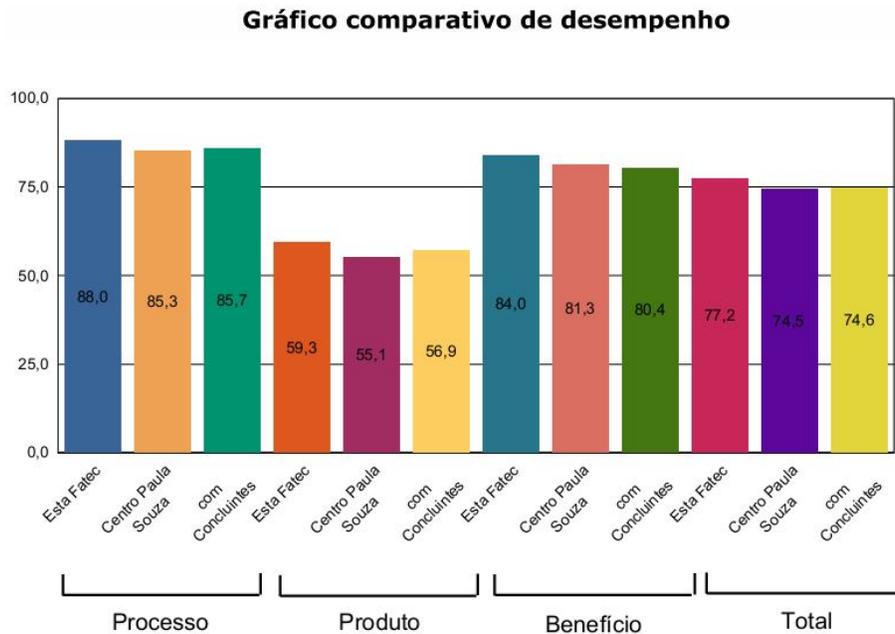


Gráfico 8 – Gráfico comparativo de desempenho da Fatec
Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2010, p. 7.4

Observa-se, nos dados apresentados no relatório que o desempenho total da unidade em 2010 (77,2%) sofreu um pequeno incremento em relação ao de 2009 (75,1%); isso evidencia que a retomada das aulas práticas – momentos pedagógicos -, não influenciam na avaliação.

O gráfico 8 compara o desempenho da Fatec Tatuí com as demais Fatecs com concluintes e com o Centro Paula Souza.

O *WebSAI* – 2011 foi realizado no mês de novembro e os desempenhos alcançados pela unidade comparada com ela mesma encontra-se no gráfico 9 e em comparação com o Centro Paula Souza e demais Fatecs com concluintes no gráfico 10, abaixo.

Ao se analisar o gráfico 9, referente a evolução da Fatec, nota-se que, a partir de 2010, o desempenho desta Fatec tende a se estabilizar em torno de 77%.

Com o retorno, na seção de desempenho pedagógico, Sobre as disciplinas com dificuldade, notamos que permanecem as que apresentam cálculo matemático e raciocínio lógico, que são: Microcontroladores, Cálculo 1 e Eletrônica Digital 2. Persistem os itens: Exige muito tempo de estudo (12,4%), Não tenho Base Suficiente (18,7%) e Falta clareza nas exposições do professor (19,0%).

Gráfico da Evolução da Fatec

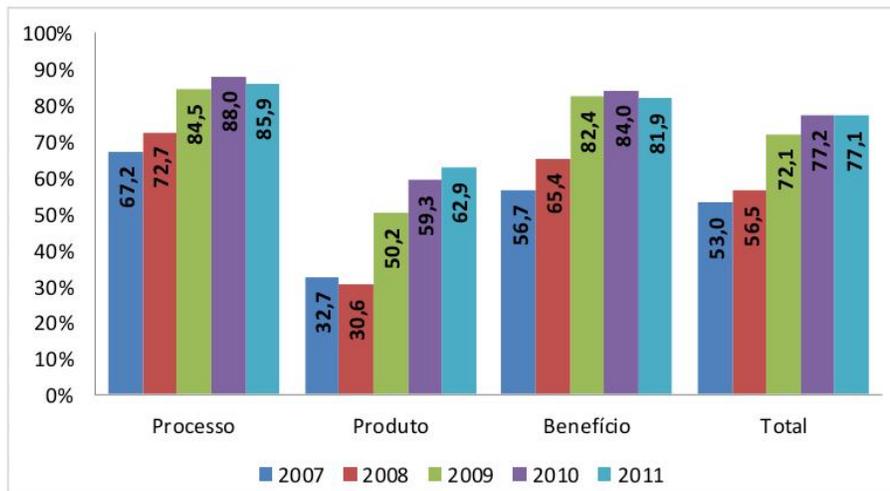


Gráfico 9 – Gráfico da Evolução da Fatec
 Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2011, p. 7.2

Como o desempenho da unidade permaneceu praticamente o mesmo, nota-se que os aspectos didáticos e pedagógicos são evidenciados pelo sistema de avaliação, mas não interferem na sua pontuação.

Gráfico comparativo de desempenho

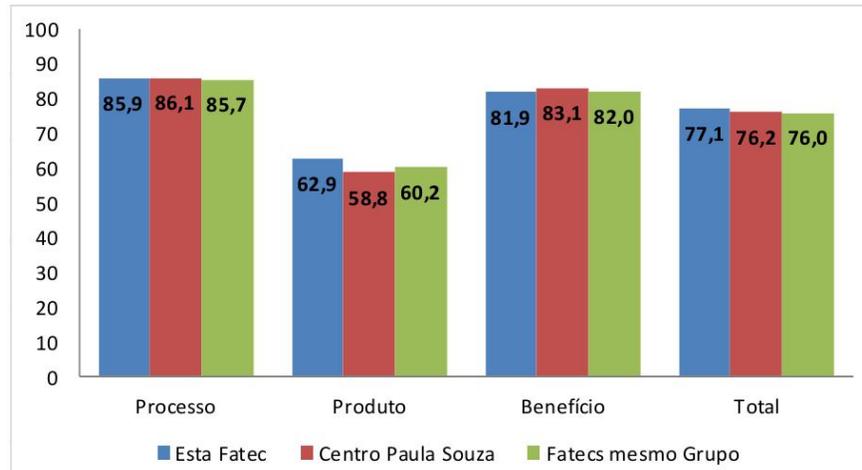


Gráfico 10 – Gráfico comparativo de desempenho da Fatec
Fonte: Relatório de Avaliação SAI/FATEC – 2011, p. 7.3

No ano de 2011, a análise do referido relatório permite extrair os seguintes dados, considerados negativos por parte dos alunos, sendo esses: **Faltou clareza nas exposições dos professores (18,6%)**, **Não tenho base suficiente (17,6%)**, **Exige muito tempo de estudo (11,3%)** e **Faltou preparo das aulas (11,3%)**; que não exigem necessidade de modificação no currículo.

O presente capítulo tratou da apresentação da unidade escolar, Fatec Tatuí – Professor Wilson Roberto Ribeiro de Camargo, seu contexto regional e sua oferta de cursos superiores de tecnologia. Para o período temporal de análise, de 2007 até 2011, foram feitas considerações das respostas ao instrumento de coleta de dados, para alguns itens, estimados de relativa importância no processo de ensino-aprendizagem.

Das considerações realizadas nesse capítulo, que indicam tendências encontradas nas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação Institucional, nos levam às considerações que o SAI não influenciou a necessidade de modificação do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a LDB 9394/96, Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: inciso IX – garantia do padrão de qualidade; Artigo 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: inciso IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; Artigo 8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino, § 2º - os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei e Artigo 10º - Os Estados incumbir-se-ão de: inciso IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e **avaliar**, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. O Centro Paula Souza, a partir de 1997, passou a elaborar seu próprio Sistema de Avaliação Institucional – SAI, para aplicação, em termos de projeto piloto, nas Escolas Técnicas Estaduais – ETECs, e posterior implantação no sistema de ensino superior da entidade, as Faculdades de Tecnologia, as FATECs.

O SAI chega à Fatec Tatuí em 2007 – um ano após sua entrada em atividade, com o intuito de verificar o atendimento das expectativas da comunidade escolar em relação ao desempenho da unidade. Essa nova diretriz institucional – SAI, gerou inúmeras discussões na comunidade escolar sobre quais eram objetivos, as contradições, as estratégias a serem levantadas pela Unidade Escolar para a solução dos problemas apontados pelo sistema, quais os efeitos sobre a remuneração, além da possibilidade desta atuar como um indutor curricular.

Nesse cenário é que se inscreve a presente dissertação, a qual teve como objetivo analisar as diretrizes da Política Educacional do Ensino Tecnológico no Estado de São Paulo, representado pelo Centro Paula Souza – que corresponde a 51% das vagas públicas nessa modalidade de ensino, especialmente no que diz respeito ao Sistema de Avaliação

Institucional – SAI, e verificar a hipótese de suas influências como indutor curricular. Para tanto, o período considerado para análise compreendeu o período de 2007 até 2011.

No primeiro capítulo, foram abordados os aspectos históricos da evolução dos sistemas produtivos, a partir da Revolução Industrial, ocorrida no final do século XVII. Nesse período, novas tecnologias foram incorporadas aos processos fabris, fato que exigiu um maior conhecimento, uma maior preparação efetiva da força de trabalho para atuação no uso dessas novas tecnologias. Atualmente, esse fato tem-se intensificado em função da incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação – TIC, aos setores produtivos.

Dessa forma, os sistemas produtivos evoluíram para uma estruturação que a produção só é atendida quando se tem demanda - mesmo que esta seja em pequenas quantidades. Para atender a essa necessidade, a força de trabalho deve, sob a ótica do capital, possuir uma sólida formação técnica, ser capaz de se adaptar às tecnologias atuais e às futuras. Essas necessidades serão transferidas às escolas técnicas/tecnológicas, que por característica de atuação deverão atender ao mercado e com este caminhar *pari passu*. Assim, a escola técnica/tecnológica deve estar atenta às modificações que ocorrem nos setores produtivos para que possa responder às necessidades desses e da sociedade.

O capítulo 2 evidencia que o principal acontecimento social do século XVIII, assim considerado por historiadores a exemplo de Eric Hobsbawm (1998), foi a Revolução Francesa. Essa veio colocar a burguesia no poder, com isso evidenciando-se o individualismo e a meritocracia. É a partir desse fato que surgem as avaliações de mérito que legitimam a obtenção de um cargo público, ou ainda, vincula-se o conhecimento, de maneira seletiva, a uma forma de medição para tal fim. Com o passar do tempo, esses sistemas foram sendo aperfeiçoados, de forma a alcançar os sistemas de ensino-aprendizagem.

Observa-se que na França, desde a elaboração do sistema educacional destinado à população, a ignorância era considerada como o principal entrave para a conscientização social. Como o ensino destinado às pessoas que viviam da venda de sua força de trabalho,

era diferenciado em relação aos que deveriam desempenhar as funções públicas, pode-se intuir que, também pelo processo educativo, ocorre uma clivagem social.

O desenrolar de tal perspectiva encontra terreno fértil no início da década de 1980, com a difusão das políticas neoliberais pelos governos de parte dos países industrializados, que consideravam as instituições de ensino superior incompetentes, dispendiosas e sem propósito frente à sociedade e ao desenvolvimento da indústria, sendo que deveria ser mais eficazes administrativamente, mais produtivas, privilegiar o controle de qualidade, contar com menos recursos públicos e seguir o modelo de gestão das empresas. Ao serem influenciados por essa concepção, os organismos internacionais de financiamento, como Banco Mundial; OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento; UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; e a EU – União Europeia, passam a impor regras próprias aos países dependentes para disponibilizar investimentos em educação.

Observam-se nos sistemas avaliativos sugeridos pelos organismos internacionais de financiamento da educação, duas tendências de formas de avaliação: a primeira, marcada pelo controle, e de caráter regulatório, na qual são definidos indicadores quantitativos – facilmente mensuráveis, como quantidade de livros na biblioteca, equipamentos de laboratórios, aprovações/reprovações, alunos por funcionário; a segunda tem como principal característica a emancipação do sujeito – a transcendência cognitiva, o aperfeiçoamento, a autonomia intelectual -, assim como a emancipação da instituição – o aperfeiçoamento, sua autonomia nas decisões educacionais.

No Brasil, em 1994, com a posse de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República e com o início da Reforma do Estado, capitaneada por Luiz Carlos Bresser Pereira, são adotados os preceitos neoliberais. No bojo das políticas educacionais a avaliação da educação superior passa a ser uma de suas peças centrais nesse governo. Sob a influência da política internacional é estruturada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e publicada 1996, a LDB 9394/96, que preconiza em seu Artigo 3º a

busca pela qualidade e a garantia de padrões mínimos a todos os educandos, por meio da avaliação do sistema de ensino.

As determinações da lei são implementadas no Centro Paula Souza, que cria seu próprio Sistema de Avaliação Institucional e o submete ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, em 2003.

No capítulo 3, apresenta-se o contexto histórico de criação do Centro Paula Souza, tanto mundial quanto nacional, e se destaca a necessidade da força de trabalho destinada à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico - industrialização. São apresentadas, também, as diretrizes escolares desenvolvidas pelos governos nesse período.

No Brasil, essa necessidade é materializada pela criação de institutos de pesquisa, como o Centro Tecnológico Aeroespacial (1950), em São José dos Campos; o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – responsável pela articulação entre ensino médio e superior, em 1969, com a função de preparar a força de trabalho para as novas tecnologias empregadas nos sistemas produtivos que estavam sendo transferidos dos Estados Unidos para o Brasil; e por meio de acordos com instituições americanas, os chamados acordos MEC/USAID, que visavam à reestruturação do sistema educacional brasileiro semelhante ao modelo americano.

O Centro Paula Souza inicia suas atividades pela criação de duas Faculdades de Tecnologia – a de Sorocaba (1970) e a de São Paulo (1973), para depois expandir suas atividades no ensino superior, criando até 1994 mais oito faculdades. Porém, em 1993, recebe a transferência de 82 escolas técnicas realizada pela Secretaria Estadual de Educação. Após 1994, o sistema é expandido contendo, hoje, 56 faculdades de tecnologia e 211 escolas técnicas.

Marcado por essa forte expansão, a Superintendência, atenta às diretrizes avaliativas desenvolvidas nos países industrializados, determinou, a partir de 1997, a criação de um Sistema de Avaliação Institucional - SAI, determinando para o desenvolvimento dessa atividade uma equipe responsável.

A equipe responsável pela implantação do SAI, para atender a exigências desse mercado de trabalho em constante mudança que, dada a complexidade dessas novas tecnologias, em todos os níveis de atuação profissional, sejam elas técnicas ou administrativas, tem exigido das escolas técnicas/tecnológicas uma maior especificidade na formação do aluno. Para tanto, a utilização de laboratórios que contêm essas tecnologias são necessários, exigindo altos recursos financeiros de investimentos das unidades de ensino. Dessa forma, não só a prestação de contas dos recursos investidos à população contribuinte de impostos, como o desempenho interno em termos de atendimento das expectativas da comunidade escolar, torna-se questão *sine qua non*.

Para o sistema avaliativo elaborado, tomou-se como instrumento de coleta de dados: questionários, aplicados a toda a comunidade escolar – alunos, egressos, professores, coordenadores e funcionários; ou seja, conta com a participação voluntária de toda a comunidade. As respostas aos questionários são tabuladas e apresentadas em forma de Relatórios anuais de desempenho, onde se observam: a. comparação num determinado período de tempo, do desempenho da unidade avaliada com ela mesma; b. comparação do desempenho da unidade avaliada em relação ao desempenho do Centro Paula Souza – tomado como o desempenho médio de todas as unidades; e c. a comparação de desempenho da unidade avaliada em relação a outras unidades do seu mesmo grupo, sendo considerados dois grupos: as faculdades com concluintes e as sem concluintes.

No capítulo 4, são analisados os relatórios emitidos pelo Sistema de Avaliação Institucional, no período de 2007 a 2011, onde são postas as questões avaliadas como mais negativas, ou que necessitem melhorias urgentes na percepção dos alunos, em determinado ano, e que nos permitem, após análise, a verificação da hipótese de que a avaliação institucional exerce interferência no currículo no período analisado.

Da análise das questões em cada ano, no período temporal analisado, verifica-se que hipótese a levantada – avaliação institucional interferir no currículo, **não ocorreu**.

Dessa forma, as análises realizadas no âmbito dessa dissertação permitem relacionar que a Avaliação Institucional realizada no período de estudo não contribuíram

efetivamente para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos, pois, embora as instalações e infraestrutura voltadas para a prática educacional tenham melhorado – mudança de prédio, melhores instalações dos laboratórios, melhoria das condições físicas das salas de aula -, o currículo não sofreu interferência e os aspectos considerados na formação social dos alunos não foram incorporados no currículo.

Pelo fato de ser o estudo da Avaliação Institucional um tema instigante, pode-se dedicar, em análises futuras, por meio de outras linhas de pesquisa inclusive, qual a interferência da avaliação institucional sobre, por exemplo, as novas estratégias de ensino empregadas pelos professores em sala de aula; qual a opinião do professor em relação à avaliação institucional e a interferência desta em seu trabalho; qual a interferência do Bônus Resultado, pago aos professores por atingirem a meta proposta no Sistema de Avaliação Institucional, sobre a aprovação dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** – 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Estratégias de gestão: processos e funções do Administrador.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ARCÚCIO, M. R. B. (coord). **A gestão da escola.** Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

Banco Mundial. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de experiência.** Washington, D.C. 20433, EE.UU. 1995.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. **Para uma história da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB.** In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 131 -152, mar. 2008.

BELLONI e BELLONI, **Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa.** In: **Avaliação de Escolas e Universidades,** 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e Tecnológica: legislação básica.** – Graduação Tecnológica / Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. – 7ª Ed. – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

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 da Revisão. 27. Ed. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em 7 jun. de 2013.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 7 jun. de 2013.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil,** de 18 de setembro de 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>.
Acesso em 7 jun. de 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14048.htm>. Acesso em 7 de jun. de 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em 7 de jun. de 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18621.htm>. Acesso em 7 de jun. de 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregados e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De18622.htm>. Acesso em 7 de jun. de 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em 7 de jun. de 2013.

BRASIL. Decreto Lei 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, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2418018/lei-5540-68>>. Acesso em 7 jun. de 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 7 jun. de 2013.

CABRITO, B. G. **Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o Processo de Bolonha entre as promessas e as realidades**, In: MANCEBO ...[ET AL.](org), **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**, 2009

CARDOSO, Tereza F. L; **Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica.** In: GRINSPUN, Mírian P. S. Z.. **Educação Tecnológica – desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2009.

CHUEIRI, M. S. F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO. **Documento básico: Avaliação das Universidades Brasileiras – Uma proposta Nacional.** Brasília, 1993.

CONTERA, C.. **Modelos de avaliação da educação superior,** In: DIAS SOBRINHO, J, RISTOFF, D, **Avaliação Democrática – Para uma universidade cidadã,** Florianópolis, 2002.

CONTRATO CEETEPS N^o 446/10. Disponível em <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Licitacoes/contratos/2010/446-2010.pdf>>. Acesso em: 11 de jul de 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 8^a Ed. – Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora s. a., 1980.

_____. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2^a Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata.** 2^a Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2^a Ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm> Acesso em 10 jan. 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis, SC: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). **Avaliação Democrática – Para uma Universidade Cidadã.** Florianópolis, SC: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (orgs). **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate.** Florianópolis, SC: Insular, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs). **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

DÍAZ BARRIGA, Angel. **A avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafio e perspectivas.** In: **Avaliação e compromisso público. A educação superior em debate**, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação.** São Paulo: Cortez, 2010.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de (org.); BELLONI, Isaura; SOARES, Francisco José. **Avaliação de escolas e universidades.** – Campinas, SP: Komedi, 2003. – (Série avaliação: construindo o campo e a crítica).

FRONCILO, Roberta. **SAI – Sistema de Avaliação Institucional: Práticas e Desafios. Edição comemorativa dos 40 anos do Centro Paula Souza.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação Institucional de Escolas e Universidades: o debate.** In: **Avaliação de escolas e universidades**, 2003.

GOUNET, T. **Fordismo e toytismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo, 1999.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** – 3ª Ed. rev. e amp. – São Paulo: Cortez, 2009.

GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Relatório.** Brasília – DF: Ministério da Educação, 1986.

HOBSBAWN, E.; **A Era das revoluções: Europa 1789-1848.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INEP. **Seminário Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

_____. **Análise dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes das áreas de Ciências Sociais e Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social – ENADE – 2004 e 2007 (v.1)** – Brasília – DF, 2011.

_____. **Caracterização dos cursos de graduação das Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Serviço Social: Análise do Conceito Preliminar de Curso (CPC) obtido em 2008 (v.2)** – Brasília – DF, 2011.

_____. **Análise dos Relatórios de Autoavaliação das Instituições de Educação Superior (v.3).** – Brasília – DF, 2011.

KORITIAKE, Luiz Antonio. **Reestruturação Produtiva e Educação: um estudo sobre a proposta do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para o ensino médio e técnico.** Tese (doutorado) – Metodista de Piracicaba, 2008.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Silvia Helena de; SANTOS FILHO, Salvador de; SANTOS FILHO, Clóvis Roberto. **Os (dês)caminhos da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo – Das raízes às reformas neoliberais: Aspectos históricos e reflexões políticas.** – São Paulo: Sinteps, 2008.

LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MANCEBO, D.; [et AL.] (organizadores). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009.

MORAES, Francisco de. **Empresa-escola: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho.** – São Paulo: Editora Senac São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2010.

MORAIS, Reginaldo C. Correa de. **Liberalismo e neoliberalismo: uma introdução comparativa.** Primeira Versão n. 73. Campinas: IFCH-Unicamp, março de 1997. [Item 1, pp. 01-15].

MOTOYAMA, Shozo. **Educação técnica e tecnológica em questão. 25 anos do CEETEPS. Uma história vivida.** – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: CEETEPS, 1995.

NAIME, J. **União Européia: histórico.** Belo Horizonte: PUC/Minas – Conjuntura Internacional, 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (orgs). **Avaliação institucional: sinais e práticas**. São Paulo: Xamã, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Educação Superior no Brasil: em tempos de internacionalização**. – São Paulo: Xamã, 2010.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PELEGRINI, T; AZEVEDO, M. L. N. DE. **A educação nos anos de chumbo: a Política Educacional pela Utopia Autoritária (1964 – 1975) (Parte 2)**. Disponível em <[HTTP://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigo&id=45](http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigo&id=45)>. Acesso em 10 ago. 2012.

RISTOFF, D. I. **Avaliação institucional: pensando princípios**. In: **Avaliação Institucional: teoria e experiências**, 2011.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. (orgs). **Avaliação da Educação: diferentes abordagens críticas**. – São Paulo: Xamã, 2008.

SANTANA, Flávia Feitosa. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

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 outras 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.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 243, de 20 de maio de 1970. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba – FATEC Sorocaba. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 mai. de 1970. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 1.418, de 10 de abril de 1973. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 abr. de 1973. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 25.850, de 8 de setembro de 1986. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Tecnologia Têxtil de Americana – FATEC de Americana. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 set. de 1986. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 26.150, de 31 de outubro de 1986. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista – FATEC Sorocaba. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 01 nov. de 1986. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 31.255, de 23 de fevereiro de 1990. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Tecnologia de Jau. – FATEC Sorocaba. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 fev. de 1990. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 39.741, de 07 de novembro de 1994. Da nova redação a dispositivo que especifica do Decreto 31.255, de 23 de fevereiro de 1990 – FATEC de Jahu. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 08 nov. de 1994. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 35.236, de 1º de julho de 1992. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Tecnologia em Taquaritinga. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 jul. de 1992. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 39.267, de 22 de setembro de 1994. Dispõe sobre a criação da Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá. – FATEC Sorocaba. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 set. de 1994. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 39.238, de 23 de setembro de 1994. Cria a Faculdade de Tecnologia de Franca. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 set. de 1994. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 39.326, de 04 de outubro de 1994. Cria a FATEC em Indaiatuba. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 out. de 1994. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 39.693, de 16 de dezembro de 1994. Cria a Faculdade de Tecnologia de Botucatu. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 dez. de 1994. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Decreto-Lei nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o CEETEPS e da outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 out. de 1993. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEETEPS nº 3, de 30 de maio de 2008. Dispõe sobre a reorganização da Administração Central do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 31 mai. de 2008. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 10 jan. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Portaria CEETEPS nº 139, de 24 de março de 2011. Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar no 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, para exercício de 2010. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 mar. de 2011. In: CEETEPS. Grupo de Informações Documentárias. Disponível em: <[HTTP://www.centropaulasouza.sp.gov.br](http://www.centropaulasouza.sp.gov.br)> Acesso em: 15 jan. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.023, de 28 de novembro de 2007. Institui o Bônus Mérito aos servidores técnicos, administrativos e docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, e da outras providências. Disponível em: <[HTTP://www.jusbrasil.com.br/legislacao/157261/lei-complementar-1023-07-sao-paulo-sp](http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/157261/lei-complementar-1023-07-sao-paulo-sp)>. Acesso em 11 jun. 2011.

SILVA, Marta Leandro da. **A avaliação institucional das escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2008. – São Carlos, SP: UFSCar, 2008.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior : da concepção à regulamentação/ [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 5ª Ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

Sistema de Avaliação Institucional. **SAI/FATEC – 2008, 9º Relatório de Avaliação – Fatec Tatuí – Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo**. São Paulo: Área de Avaliação Institucional – Centro Paula Souza, 2008.

_____. **SAI/FATEC – 2009, 10º Relatório de Avaliação – Fatec Tatuí – Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo.** São Paulo: Área de Avaliação Institucional – Centro Paula Souza, 2009.

_____. **SAI/FATEC – 2009, 10º Relatório de Avaliação – Fatec Tatuí – Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo – 2ª pesquisa.** São Paulo: Área de Avaliação Institucional – Centro Paula Souza, 2009.

_____. **SAI/FATEC – 2010, 11º Relatório de Avaliação – Fatec Tatuí – Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo.** São Paulo: Área de Avaliação Institucional – Centro Paula Souza, 2010.

_____. **SAI/FATEC – 2011, 12º Relatório de Avaliação – Fatec Tatuí – Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo.** São Paulo: Área de Avaliação Institucional – Centro Paula Souza, 2011.

SOARES, J. F. **Avaliação Institucional de Escolas e Universidades: o debate.** In: **Avaliação de escolas e universidades**, 2003.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE.** Documento preparado para o Banco Mundial. Gerente responsável: Alberto Rodriguez. Dezembro de 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org). **Avaliação formativa: Práticas Inovadoras.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

42 - Instrumentos de Pesquisa - Questionário de Alunos - Geral**A - Dados Pessoais**

		Manhã	Tarde	Verpertino	Noturno	Integral		
1	Turno	25,6	16,1	8,2	50,1	0,0		
					Masculino	Feminino		
2	Sexo					74,4	23,6	
		Até 18	19 a 23	24 a 28	29 a 33	34 a 38	mais de 38	
3	Faixa Etária	0,5	40,4	24,7	15,2	10,6	8,6	
			Branca	Negra	Parda	Amarela	Indígena	
4	A qual categoria (cor ou raça), definida pelo IBGE, você pertence			80,0	4,3	13,4	1,2	0,1
				Não	Sim, na área	Sim fora da área		
5	Atualmente você trabalha			20,7	43,8	35,3		
					Sim	Não		
6	Tem outro curso superior completo				4,9	93,5		
				Não	Sim, na área	Sim fora da área		
7	Tem curso técnico			46,6	33,0	19,9		

B - Conte sobre suas escolhas

	Escolhi esta escola porque:	Sim, Influenciou	Não Influenciou
8	é uma boa faculdade	90,7	7,9
9	é a mais próxima de minha residência ou emprego	52,2	46,6
10	tinha o curso que eu queria	88,4	10,6
11	foi indicada por conhecidos	63,5	35,3
12	é gratuita	95,2	3,8
13	foi na que consegui ser aprovado no vestibular	31,7	66,8
14	tem nome reconhecido no país	85,1	13,8
Escolhi este curso porque:			
15	gosto da área	91,3	7,6
16	possibilita maiores oportunidades de emprego	89,2	9,7
17	possibilita atualização profissional	90,8	7,4
18	pretendo um diploma de nível superior	90,3	8,1
19	possibilita ascensão profissional	93,5	4,7
20	é de boa qualidade	92,7	5,7
21	trabalho na área	44,4	54,4
22	está voltado para o mercado de trabalho	84,9	13,7

C - Conte sobre a avaliação

	Esta Etec foi avaliada em 2010. Você:	Sim	Parcialmente	Não	Não sei, sou novo na escola
23	ficou sabendo dos resultados	15,6	19,6	45,3	18,6
24	percebeu melhorias	12,4	15,0	55,8	15,9

42 - Instrumentos de Pesquisa - Questionário de Alunos - Geral**D - Conte sobre sua escola**

	Avalie a sua escola quanto a:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
25	salas de aula (estado das carteiras, iluminação, ventilação, quadros...)	28,0	47,1	20,5	3,8
26	higiene e limpeza da escola em geral (banheiros, salas, pátios...)	35,5	42,6	16,7	4,9
27	biblioteca (empréstimos, acesso, local, atendimento...)	32,7	43,4	19,8	3,7
28	livros da biblioteca	32,7	41,5	21,0	4,3
29	laboratórios e oficinas quanto à salubridade, atualização, quantidade, qualidade..	26,7	41,8	21,6	9,5
30	uso da internet	13,0	27,3	29,8	29,5
31	atividades extracurriculares	17,1	37,8	31,0	13,8
32	representação de alunos em órgãos colegiados	15,0	38,9	34,1	11,2
33	integração de alunos com os de outras classes, turmas e períodos	15,6	32,6	33,3	17,8
34	respeito aos direitos e deveres dos alunos	33,5	48,7	12,8	4,2
35	política de oferecimento de experiências profissionais e/ou estágios	18,8	37,3	30,9	12,5
36	organização de eventos abertos à comunidade	26,9	40,1	25,0	7,4
37	atendimento da secretaria acadêmica	21,8	34,6	25,5	17,7
38	atendimento dos funcionários (presteza, atenção, cordialidade...)	23,9	40,8	24,2	10,5
39	programa de recepção e integração de ingressantes	25,5	41,7	25,5	6,3
40	sistema de avaliação de aprendizagem	27,1	48,1	19,6	4,7
41	sistema de matrícula	22,8	40,3	24,8	11,4
42	existência e conservação de extintores de incêndio	40,0	42,8	11,4	4,8
43	informações sobre desocupação de dependência em caso de incêndio	17,6	28,9	25,3	27,2
44	condições de segurança física dos alunos dentro da escola	31,6	45,5	16,6	5,5
45	condições de segurança nas aulas práticas	35,5	45,8	13,3	3,9

	Avalie a sua atuação e interesse em relação a:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
46	participação, desempenho e cooperação em sala de aula	36,0	54,5	8,1	1,0
47	preservação do patrimônio	66,1	29,4	3,3	0,6
48	dedicação e estudo fora da sala de aula	25,7	53,5	17,1	3,2
49	respeito às normas	59,0	35,9	4,1	0,6
50	projetos (responsabilidade e compromisso com a equipe)	49,1	42,6	6,4	1,5

E - Conte sobre seus relacionamentos

	Avalie seu relacionamento com:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
51	professores	51,2	41,0	6,4	1,2
52	funcionários (secretaria acadêmica, serviços e atendimento aos alunos)	33,0	43,4	16,2	7,0
53	direção	41,9	41,3	11,1	5,2
54	colegas	64,3	31,6	2,2	1,0
55	coordenação (responsáveis por curso, chefes de departamento e coordenadores)	49,9	37,0	8,4	4,2

F - Conte sobre seu curso

	Avalie seu curso quanto a:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
56	adequação dos equipamentos em relação ao desenvolvimento dos conteúdos	34,9	47,0	12,9	4,1
57	conhecimentos adquiridos	34,0	56,4	8,4	0,6
58	conhecimento que os professores têm das disciplinas que lecionam	46,2	43,7	8,9	1,0
59	projetos interdisciplinares (desenvolvidos por diferentes disciplinas)	25,9	47,0	21,1	5,3
60	proporção de aulas práticas e teóricas	21,8	46,2	22,7	9,1

42.2

42 - Instrumentos de Pesquisa - Questionário de Alunos - Geral

Avalie seu curso quanto a:		 muito bom	 bom	 regular	 ruim
61	estímulo à pesquisa acadêmica	30,8	44,5	18,7	5,5
62	informações sobre a carreira profissional da área que está cursando	33,5	44,0	16,7	5,4
Durante o curso estão sendo oferecidas informações ou atividades relacionadas com:		 sempre	 muitas vezes	 poucas vezes	 nunca
63	consciência ambiental (preservação do ambiente, uso racional da água, luz, papéis, recicláveis)	33,6	45,4	15,5	4,9
64	ética profissional, responsabilidade e cidadania	42,5	45,8	9,4	1,8
65	comunicação oral e escrita	37,6	50,9	9,5	1,4
66	gestão empresarial	33,0	49,8	13,7	3,0
67	autonomia no uso de equipamentos	28,3	48,8	18,6	3,7
68	CIPA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes) e Segurança e Medicina do Trabalho	17,6	36,7	27,1	17,1

G - Conte sobre o que acontece nas aulas

Durante as aulas, de modo geral, voce percebe que os professores:		 sempre	 muitas vezes	 poucas vezes	 nunca
69	relacionam os conteúdos estudados com o mercado de trabalho e a realidade do mundo	37,6	47,4	11,7	3,0
70	aproveitam os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm	32,1	47,9	15,6	3,8
71	utilizam linguagem clara e acessível na explicação dos conteúdos	31,9	48,8	15,4	3,2
72	estimulam o raciocínio dos alunos	35,5	47,7	13,4	2,8
73	preparam suas aulas	36,5	48,4	11,9	2,7
74	estimulam o trabalho em grupo e espírito de cooperação	38,1	44,2	14,3	2,7
75	relacionam os conhecimentos ministrados com outras áreas	32,1	47,0	16,1	3,8
76	têm hábitos de higiene e segurança no trabalho	40,9	46,6	9,5	2,2
77	mantêm um clima de respeito mútuo e trabalho produtivo durante as aulas	40,8	47,4	8,4	2,6
78	utilizam recursos audiovisuais (vídeo, música, jornais, transparências...)	44,1	42,1	11,3	1,5
79	recomendam uma bibliografia adequada para o aprofundamento dos conteúdos	47,7	41,3	8,5	1,6
80	elaboram instrumentos de avaliação coerentes com o programa, possibilitando ao aluno	35,2	46,8	14,5	2,5
81	analisam e comentam os resultados das avaliações dos alunos	32,5	45,8	16,0	5,3
82	revisam os conteúdos, quando necessário	35,6	45,6	13,9	4,4
83	incentivam a participação em atividades externas (feiras, exposições, visitas...)	33,4	38,2	20,9	7,0
84	apresentam a programação do conteúdo das disciplinas	46,9	42,1	8,5	1,7
85	cumprem o programa das disciplinas	40,0	46,9	8,7	3,1
Avalie a situação dos professores quanto a:		 muito bom	 bom	 regular	 ruim
86	frequência (assiduidade às aulas)	65,3	29,4	3,6	0,6
87	pontualidade (cumprimento do horário)	48,3	39,7	7,8	2,7

H - Avaliação Geral do Curso

Avalie a situação dos professores quanto a:		 Plenamente	 Satisfatoriamente	 Com algumas restrições	 Com muitas restrições
88	o curso está atendendo ao que esperava	37,7	43,3	14,2	4,3
89	está satisfeito com o curso	39,5	43,6	11,9	4,3
90	a organização e conteúdos estão preparando para o desempenho profissional (postura e apresentação)	38,2	43,8	13,4	3,7

42 - Instrumentos de Pesquisa - Questionário de Alunos - Geral**I - Desempenho Pedagógico**

I.2	Sobre as disciplinas que você cursa ou já cursou, indique as que encontra/encontrou dificuldade
	Ver detalhamento das disciplinas no questionários de Cursos

Com relação a cada uma das disciplinas indicadas acima, tenho ou tive dificuldade porque:		
92	não gosto da disciplina	4,9
93	exige muito tempo de estudo	11,3
94	não tenho base suficiente	17,6
95	falta clareza nas exposições do professor	18,6
96	julgo que o conteúdo não é importante para minha formação profissional	2,2
97	falta preparo nas aulas	11,4
98	não há relação entre o que é ensinado e a prática profissional	5,4
99	falta motivação ao professor	7,9
100	exige muito trabalho extraclasse	4,4
101	o que o professor cobra não coincide com o que foi ensinado	5,9
102	a bibliografia indicada não é adequada	2,5
103	há pouco equipamento para muitos alunos	4,6
104	há equipamentos que não funcionam	3,1

42.4

Questionário do Professor

A - Dados Pessoais

		Ensino Geral	Ensino Específico	Ensino Geral e Específico
1	Componentes que leciona	25,5	64,7	9,8
		Tempo Indeterminado		Tempo Determinado
2	Contratação	84,3		15,7
		Menos de um ano	Entre um e cinco anos	Mais de cinco anos
3	Leciona nesta FATEC	15,7	62,7	19,6

B - Avaliação e Planejamento

		Sim	Parcialmente	Não	Não sei, sou novo na escola	
4	Esta Fatec foi avaliada em 2010. Você tomou conhecimento dos resultados?	76,5	13,7	3,9	5,9	
		Sim	Parcialmente	Não	Não sei, sou novo na escola	
5	Você percebeu alguma melhoria?	80,4	7,8	3,9	7,8	
					Sim	Não
6	Os resultados do SAI - 2010 foram utilizados no planejamento geral desta unidade:				94,1	3,9
					Sim	Não
7	Os resultados do SAI - 2010 foram utilizados no planejamento da sua disciplina:				84,3	13,7
		Conheço e Participei	Conheço mas não participei	Iniciei as ativ. após planej.	Não conheço	
8	Sobre o planejamento geral da Unidade e sua participação na elaboração	54,9	27,5	15,7	2,0	

C - Infraestrutura e Gestão

	Avalie sua faculdade quanto a:	muito bom	bom	regular	ruim
9	equipamentos e máquinas adequados ao curso	56,9	37,3	3,9	2,0
10	laboratórios e/ou oficinas (mecânica, elétrica, canteiro de obras...)	54,9	39,2	5,9	0,0
11	salas de aula (estado das carteiras, iluminação, ventilação, quadros...)	47,1	35,3	15,7	2,0
12	recursos audiovisuais (vídeo, TV, software, apostilas, data show...)	66,7	25,5	5,9	2,0
13	salas-ambiente (de projeção, vídeo, outras)	58,8	27,5	11,8	2,0
14	biblioteca (atendimento, iluminação, ventilação..)	58,8	27,5	7,8	5,9
15	livros da biblioteca (qualidade do acervo)	45,1	35,3	9,8	7,8
16	disponibilidade de uso de micro para fins didáticos dos professores	54,9	31,4	11,8	2,0
17	uso da internet	21,6	39,2	21,6	17,6
18	atendimento dos funcionários da secretaria acadêmica	78,4	17,6	3,9	0,0
19	atendimento dos funcionários da Diretoria de Serviços	76,5	17,6	3,9	2,0
20	condições de higiene e limpeza da escola em geral (banheiros, salas, pátios...)	47,1	39,2	9,8	3,9
21	treinamento sobre higiene e segurança	25,5	56,9	9,8	7,8
22	existência de equipamentos de segurança	45,1	43,1	9,8	2,0

42.5

Questionário do Professor

	Avalie sua faculdade quanto a:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
23	serviços de vigilância e conservação de patrimônio	58,8	35,3	5,9	0,0
24	normas disciplinares (relacionadas com alunos)	56,9	39,2	0,0	3,9
25	comunicação e participação em eventos externos	54,9	31,4	13,7	0,0
26	informações quanto a prestação de contas dos recursos disponíveis	49,0	41,2	3,9	5,9
	Indique seu grau de satisfação em relação a:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
27	atuação da direção	70,6	23,5	2,0	3,9
28	oportunidades de discussão das decisões administrativas (Planejamento Estratégico)	45,1	41,2	9,8	3,9
29	regras e normas para organização da escola	58,8	33,3	5,9	2,0
30	atuação dos departamentos ou Coordenação	66,7	25,5	5,9	2,0
31	agilidade e clareza na comunicação interna	58,8	25,5	11,8	3,9
32	planejamento envolvendo todos os setores	47,1	33,3	15,7	3,9
33	relações interpessoais (professores, alunos, funcionários e direção)	66,7	25,5	7,8	0,0
	Em relação à Administração Central, indique o seu grau de satisfação com a:	 muito bom	 bom	 regular	 ruim
34	política de progressão e qualificação profissional	17,6	37,3	19,6	25,5
35	oportunidades de atualização profissional (estágios, cursos no Brasil e no exterior)	21,6	43,1	15,7	19,6
36	oportunidade para prosseguimento de estudos (mestrado, doutorado...)	23,5	39,2	15,7	21,6
	Durante o desenvolvimento do curso e dos seus planos de ensino, anualmente, ocorre:	 sempre	 muitas vezes	 poucas vezes	 raramente
37	Integração entre diferentes disciplinas	47,1	41,2	11,8	0,0
38	relação entre o que está sendo ensinado ao aluno e aplicabilidade no campo profissional	70,6	29,4	0,0	0,0
39	correlação entre os objetivos dos conteúdos com a proposta do curso	74,5	25,5	0,0	0,0
40	proporção entre teoria e prática	66,7	31,4	2,0	0,0
41	utilização de experiências externas	58,8	37,3	2,0	0,0
42	atualização dos conteúdos programáticos	64,7	33,3	2,0	0,0
43	recomendação de uma bibliografia adequada para o aprofundamento dos conteúdos	70,6	21,6	5,9	2,0
44	estímulo a pesquisa acadêmica	58,8	35,3	3,9	2,0
	Em suas aulas, você:	 sempre	 muitas vezes	 poucas vezes	 raramente
45	aceita as críticas e sugestões feitas pelos alunos	76,5	23,5	0,0	0,0
46	provoca situações de motivação para a aprendizagem	80,4	19,6	0,0	0,0
47	permite que os alunos participem do processo quando você é avaliado	78,4	21,6	0,0	0,0
48	procura aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm	72,5	27,5	0,0	0,0
49	utiliza linguagem clara e acessível na explicação dos conteúdos	86,3	13,7	0,0	0,0
50	propicia experiências de situações-problema que possibilitem diferentes soluções	70,6	27,5	2,0	0,0
51	deixa os alunos à vontade para perguntar sobre diferentes métodos e conclusões	84,3	15,7	0,0	0,0
52	analisa e comenta o resultado das avaliações com os alunos	86,3	13,7	0,0	0,0
53	mantém um clima de respeito mútuo, atenção e trabalho produtivo	94,1	5,9	0,0	0,0
54	procura conciliar sua programação com trabalho e outros afazeres dos alunos	72,5	25,5	2,0	0,0

42.6

Questionário do Professor

	Quantifique seus procedimentos didático-pedagógicos para o desenvolvimento de seus alunos quanto a:	sempre	muitas vezes	poucas vezes	raramente
55	capacidade para lidar com situações-problema (gerenciamento da autopesquisa)	70,6	29,4	0,0	0,0
56	trabalho em grupo e espírito de colaboração	70,6	25,5	3,9	0,0
57	iniciativa própria	76,5	23,5	0,0	0,0
58	planejamento do próprio trabalho	78,4	21,6	0,0	0,0
59	capacidade de negociação	74,5	25,5	0,0	0,0
60	consciência ambiental	60,8	33,3	3,9	2,0
61	ético, responsabilidade e cidadania	78,4	19,6	2,0	0,0
62	autonomia na utilização de equipamentos	72,5	27,5	0,0	0,0
63	comunicação oral e escrita	76,5	23,5	0,0	0,0
64	conhecimento de aspectos sócio-econômicos atuais (nacionais e internacionais)	70,6	27,5	2,0	0,0
65	aceitação de críticas	76,5	23,5	0,0	0,0
66	conhecimento de tecnologia de ponta	62,7	35,3	2,0	0,0
67	informações sobre higiene e segurança no trabalho	47,1	37,3	11,8	3,9
68	gestão empresarial	64,7	29,4	5,9	0,0

F - Corpo Discente

	Indique o grau de atuação da Fatec, em relação aos alunos, nos aspectos:	muito bom	bom	regular	ruim
69	envolvimento em atividades extracurriculares (visita a setores produtivos, eventos científicos)	60,8	31,4	7,8	0,0
70	programas de atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem	47,1	37,3	11,8	3,9
71	existência de uma política que garanta os direitos e deveres dos alunos	66,7	27,5	3,9	2,0
72	programa de recepção e integração de ingressantes	66,7	29,4	2,0	2,0
73	ações de redução de taxas de evasão	51,0	43,1	3,9	2,0

G - Atuação Profissional

	Com relação a sua atuação e participação, indique a frequência com que:	sempre	muitas vezes	poucas vezes	raramente
74	mantém a sua escrituração escolar em dia (diário, planos, papeletas...)	72,5	25,5	2,0	0,0
75	atende com presteza às solicitações dos funcionários	84,3	15,7	0,0	0,0
76	atende com agilidade às solicitações da Coordenação de Área e da Direção	86,3	13,7	0,0	0,0
77	informa seus alunos sobre seus direitos (recursos, faltas, dispensas de disciplinas...)	86,3	11,8	0,0	2,0
78	mantém a Coordenação de Área e Direção informadas de suas ações	92,2	7,8	0,0	0,0
79	promove eventos e/ou participa de atividades extracurriculares	54,9	41,2	3,9	0,0
80	se envolve em campanhas promovidas pela faculdade	70,6	25,5	2,0	2,0
81	desenvolve programas de iniciação científica	45,1	31,4	13,7	9,8
82	participa das reuniões de comissões e colegiados, quando convidado	82,4	15,7	0,0	2,0
83	propõe trabalhos interdisciplinares	76,5	19,6	3,9	0,0
84	Atualiza-se por conta própria	92,2	7,8	0,0	0,0
85	cumprir seu programa	80,4	15,7	0,0	0,0

H - Produção Científica

	Com relação a sua atuação e participação, indique a frequência com que:	Sim	Não
86	a Fatec divulga programas de iniciação e produção científicas	82,4	17,6

42.7

Questionário de Coordenadores**A - Atuação Profissional dos Professores** (considere o que caracteriza a maioria dos professores)

		sempre	muitas vezes	algumas vezes	raramente
1	mantêm a sua escrituração escolar em dia	50,0	50,0	0,0	0,0
2	deixam os documentos escolares (diários, planos de ensino...) sempre disponíveis para consultas	50,0	50,0	0,0	0,0
3	asseguram que os objetivos propostos nos planos de trabalho docente sejam atendidos	75,0	25,0	0,0	0,0
4	asseguram que os objetivos propostos nos planos de trabalho docente sejam atendidos	75,0	25,0	0,0	0,0
5	informam seus alunos sobre seus direitos (recursos, faltas, dispensa...)	100,0	0,0	0,0	0,0
6	mantêm a Coordenação e Direção informadas de suas ações	75,0	25,0	0,0	0,0
7	promovem eventos e/ou participam de atividades extracurriculares	50,0	50,0	0,0	0,0
8	se envolvem em campanhas promovidas pela Unidade	75,0	25,0	0,0	0,0
9	desenvolvem programas de iniciação científica	25,0	25,0	25,0	25,0
10	participam das reuniões de comissões e colegiados, quando convidados	75,0	25,0	0,0	0,0
11	propõe trabalhos interdisciplinares	75,0	25,0	0,0	0,0
12	procuram manter um clima de respeito mútuo, atenção e trabalho produtivo durante as aulas	100,0	0,0	0,0	0,0
13	preparam suas aulas	75,0	25,0	0,0	0,0
14	usam diferentes materiais didáticos	50,0	50,0	0,0	0,0
15	cumprem seu programa	50,0	50,0	0,0	0,0

B - Sobre sua Atuação Profissional

		sempre	muitas vezes	algumas vezes	raramente
16	realiza reuniões sistemáticas com o grupo de professores	100,0	0,0	0,0	0,0
17	acompanha o desenvolvimento dos conteúdos programático das disciplinas	100,0	0,0	0,0	0,0
18	atende os alunos com problemas	100,0	0,0	0,0	0,0
19	verifica a escrituração dos professores	75,0	25,0	0,0	0,0
20	oferece orientação aos professores sobre procedimentos didático-pedagógicos	75,0	25,0	0,0	0,0
21	divulga para os professores realizações de eventos e ações extracurriculares	100,0	0,0	0,0	0,0
22	orienta os professores no bom relacionamento com os alunos	100,0	0,0	0,0	0,0
23	informa os professores sobre os direitos e deveres dos alunos	100,0	0,0	0,0	0,0



[Home](#) [Dados Cadastrais](#) [Questionário](#) ▶

Seja bem-vindo [REDACTED] ([Trocar Senha](#)) ([Manuais](#)) ([HelpDesk](#)) ([Sair](#))

Formulário de avaliação institucional dos Egressos Fatec - ano de 2011

Etapa: 1 de 1

Questões Respondidas: 0 de 30

Você está respondendo para a unidade: [REDACTED]

Para o curso: **Gestão Empresarial**

Prezado ex-aluno

O Centro Paula Souza realiza anualmente uma pesquisa que tem como objetivo saber como nossos ex-alunos se integram ao mercado de trabalho e de que forma o curso realizado tem influenciado sua vida. Sua participação é fundamental para que possamos aprimorar a qualidade do ensino oferecido. Garantimos que estas informações não serão utilizadas de forma individualizada.

1 - Atualmente você está estudando?

- 1 - Sim, curso de especialização (lato sensu)
- 2 - Sim, curso de pós-graduação (stricto sensu)
- 3 - Sim, curso de graduação em outra área
- 4 - Sim, curso de atualização na área
- 5 - Outros. Quais?
- 6 - Não

2 - Atualmente você está trabalhando?

- 1 - Sim, na área do curso
- 2 - Sim, fora da área
- 3 - Não. Quantos meses? (a partir do último emprego ou de quando começou a procurar)

Se está trabalhando, responda as questões de 03 a 08.

3 - Sua ocupação principal é em:

- 1 - Microempresa
- 2 - Pequena empresa
- 3 - Média empresa
- 4 - Grande empresa
- 5 - Serviço público

4 - Qual tipo de vínculo empregatício?

- 1 - Assalariado com carteira assinada
- 2 - Assalariado sem carteira assinada
- 3 - Autônomo regular
- 4 - Autônomo eventual
- 5 - Micro-empresário (proprietário)
- 6 - Funcionário público

5 - Você trabalha na área de:

ANEXO IV

Centro Paula Souza - Questionário

página 2 de 4
Página 2 de 4

- 1 - Indústria
- 2 - Comércio
- 3 - Serviços
- 4 - Informática
- 5 - Educação
- 6 - Construção Civil
- 7 - Saúde
- 8 - Agricultura/Pecuária
-

6 - Em relação ao seu emprego após a conclusão do curso

- 1 - Foi fácil conseguir
- 2 - Continua no emprego anterior
- 3 - Foi difícil conseguir, porque houve discriminação quanto a profissão de tecnólogo
- 4 - Foi difícil conseguir porque a profissão de tecnólogo é desconhecida pelo mercado
- 5 - Foi difícil conseguir porque faltam vagas para tecnólogos
- 6 - Foi difícil conseguir porque houve concorrência muito grande para vagas

7 - Indique o seu salário ou rendimento

- 1 - De 1 a 3 salários mínimos
- 2 - De 3 a 6 salários mínimos
- 3 - De 6 a 8 salários mínimos
- 4 - De 8 a 10 salários mínimos
- 5 - De 10 a 15 salários mínimos
- 6 - Mais 15 salários mínimos

8 - Se você trabalha, tem dificuldades no seu desempenho profissional?

- 1 - Não
- 2 - Sim porque a formação recebida não atende às solicitações do mercado
- 3 - Sim porque faltou experiência profissional
- 4 - Sim porque não se identificou com a área do curso
- 5 - Sim porque o que aprendeu não se aplica

9 - Se você trabalha ou trabalhou, a aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso é ou foi:

- 1 - Muito boa
- 2 - Boa
- 3 - Regular
- 4 - Não se aplicam, porque não foram adequados

10 - O curso que você fez atendeu sua expectativa?

- 1 - Sim, totalmente
- 2 - Sim, parcialmente
- 3 - Não

11 - Como foi a contribuição do curso que você concluiu, para sua vida pessoal ou profissional:

- 1 - Muito boa
- 2 - Boa

ANEXO IV

Centro Paula Souza - Questionário

página 3 de 4
Página 3 de 4

3 - Regular

4 - Pouca

12 - Assinale com um X os itens em que houve contribuição (pode assinalar mais de uma opção)

1 - Aprimorar seus conhecimentos

2 - Melhorar sua situação pessoal

3 - Melhorar seu desempenho profissional

4 - Aumentar a sua renda

5 - Mudar para um emprego melhor

6 - Atualizar-se profissionalmente

7 - Ter promoção no trabalho

8 - Procurar outras áreas

9 - Manter a situação anterior

A - Avaliação do Curso

Na escala de valores: 1-Deficiente 2-Regular 3-Bom 4-Muito Bom

13 - Currículo (disciplina, teoria e prática)

4 3 2 1

14 - Professor (atualização e conhecimento)

4 3 2 1

15 - Professor (relacionamento com alunos)

4 3 2 1

16 - Equipamentos (Oficinas / Laboratórios)

4 3 2 1

17 - Biblioteca

4 3 2 1

18 - Infra estrutura administrativa

4 3 2 1

19 - Prática profissional oferecida

4 3 2 1

B - Contribuição do Curso em sua formação

Na escala de valores: 1-Deficiente 2-Regular 3-Bom 4-Muito Bom

20 - Capacidade para lidar com situações novas

4 3 2 1

21 - Planejamento do seu próprio trabalho

4 3 2 1

22 - Trabalho em grupo e espírito de cooperação

4 3 2 1

23 - Ética profissional e responsabilidade

4 3 2 1

24 - Consciência ambiental ou proteção ao meio ambiente

4 3 2 1

25 - Conhecimento sobre gestão empresarial

4 3 2 1

26 - Aplicação de técnicas adequadas ao trabalho

4 3 2 1

27 - Uso adequado de materiais e equipamentos no trabalho

4 3 2 1

28 - Capacidade de comunicação oral e escrita

4 3 2 1

29 - Mencione até três disciplinas que você considera terem sido mais significativas para sua formação de técnico

Disciplina1

Disciplina2

Disciplina3

30 - Opcional - Apresente suas críticas e/ou sugestões:

Centro Paula Souza - 2012

Questionário de Funcionários

A - Dados Pessoais

		Masculino	Feminino
1	Sexo	46,7	53,3

		Sim	Parcial-mente	Não	Não sei, sou novo na escola
2	Esta escola foi avaliada em 2010. Você tomou conhecimento dos resultados?	86,7	13,3	0,0	0,0
3	Você percebeu alguma melhoria?	100,0	0,0	0,0	0,0

		Boa	Regular	Não sei, sou novo na escola	A responsabilidade não é minha
4	O desempenho da escola, na avaliação do SAI, é o resultado do trabalho e envolvimento de todos. Qual foi seu grau de participação nesse resultado?	100,0	0,0	0,0	0,0

B - Sobre o trabalho na escola

		Muito bom	bom	regular	ruim
5	rapidez e clareza das informações	46,7	53,3	0,0	0,0
6	Planejamento do trabalho junto com outros funcionários do setor	66,7	33,3	0,0	0,0
7	condições de segurança física no trabalho	66,7	33,3	0,0	0,0
8	aceitação de suas sugestões na reorganização do trabalho	86,7	13,3	0,0	0,0
9	treinamento sobre higiene e segurança	46,7	40,0	13,3	0,0
10	existência de equipamentos de segurança	66,7	33,3	0,0	0,0
11	serviços de vigilância e conservação de patrimônio	66,7	26,7	6,7	0,0
12	interesse da chefia pelo seu trabalho	66,7	26,7	6,7	0,0
13	oportunidades de atualização profissional	53,3	20,0	26,7	0,0
14	possibilidade de participação nas decisões administrativas	46,7	26,7	26,7	0,0

C - Relação Humanas

		Muito bom	bom	regular	ruim
15	alunos	73,3	26,7	0,0	0,0
16	colegas	86,7	13,3	0,0	0,0
17	direção	66,7	33,3	0,0	0,0
18	professores	73,3	26,7	0,0	0,0

D - Infraestrutura e Gestão

		Muito bom	bom	regular	ruim
19	material de trabalho (produtos de limpeza, papel, caneta)	66,7	33,3	0,0	0,0
20	salas de aula (estado das carteiras, iluminação, ventilação, quadros...)	60,0	40,0	0,0	0,0
21	banheiros (limpeza e conservação)	53,3	46,7	0,0	0,0
22	material de trabalho (produtos de limpeza, papel, caneta)	66,7	33,3	0,0	0,0
23	equipamentos e máquinas para o seu trabalho	60,0	40,0	0,0	0,0
24	condições de higiene e limpeza da escola em geral (banheiros, salas, pátios...)	40,0	60,0	0,0	0,0
25	informações sobre seus direitos e deveres	66,7	26,7	6,7	0,0

42.8

Questionário de Funcionários

		 muito bom	 bom	 regular	 ruim
26	participação da escola em eventos externos (feiras, campeonatos)	53,3	40,0	6,7	0,0
27	organização, pela escola, de atividades abertas à comunidade	73,3	13,3	13,3	0,0
28	informações sobre prestação de contas	60,0	20,0	20,0	0,0
29	desempenho da equipe da direção	60,0	40,0	0,0	0,0
30	informações sobre realização de parcerias e convênios com instituições externas	60,0	20,0	20,0	0,0
31	desempenho da equipe dos funcionários	60,0	33,3	6,7	0,0
32	atendimento que a escola dá ao público em geral	73,3	26,7	0,0	0,0
		 muito bom	 bom	 regular	 ruim
33	organização e funcionamento da escola	60,0	40,0	0,0	0,0
34	ambiente de trabalho	73,3	20,0	6,7	0,0
35	condições de trabalho	73,3	20,0	6,7	0,0

41 – Números das questões usadas para cálculo dos indicadores de Processo**Alunos**

Indicadores	Número das Questões
Desempenho Pedagógico	46, 48, 50, 56 a 67, 69 a 85
Higiene e Segurança	25, 26, 29, 42, 43, 44, 45, 47, 63, 68 e 76
Gestão	30 a 41, 43, 49, 51 a 55
Infra-estrutura	25, 27, 28, 29, 30, 42, 44 e 45
Desempenho Profissional da Direção	31 a 36, 39 a 41, 53 e 55
Desempenho Profissional de Docentes	34, 40, 45, 51, 56 a 87
Desempenho Profissional de Funcionários	25 a 27, 37, 38 e 52
Freqüência e Pontualidade de Docentes	86 e 87
Dificuldade de Aprendizagem	92, 93 e 94

Docentes

Indicadores	Número de Questões
Desempenho Pedagógico	37 a 68, 77, 79, 81, 83 e 85
Higiene e Segurança	11, 20 a 23, 60 e 67
Gestão	16 a 19, 21, 23 a 33, 69 a 73, 86
Infra-estrutura	9 a 17, 22, 23
Desempenho Profissional da Direção	21, 24 a 33, 69 a 73
Desempenho Profissional de Docentes	33, 37 a 68, 74 a 85
Desempenho Profissional de Funcionários	11, 14, 18 a 20, 23, 33

Funcionários

Indicadores	Número das Questões
Higiene e Segurança	7, 9 a 11, 20, 21 e 24
Gestão	5, 6, 8, 9, 11 a 18, 25 a 35
Infra-estrutura	10, 19 a 23
Desempenho Profissional da Direção	5, 6, 8, 9, 12 a 14, 25 a 30, 32 a 35
Desempenho Profissional de Funcionários	6, 11, 15 a 18, 21, 24, 31 e 32

Coordenadores

Indicadores	Número das Questões
Desempenho Pedagógico	3, 9, 11 a 15
Desempenho Profissional da Direção	16 a 23
Desempenho Profissional de Docentes	1 a 15

41.1

Situação de Egressos

Segmento	Número das Questões
Egressos	6, 8, 9, 10 e 11

Relação FATEC / Sociedade

Segmento	Número das Questões
Alunos	31, 35, 36, 83
Docentes	25, 41, 69, 79, 80, 81
Funcionários	26, 27, 30

Números das Questões usadas para cálculo dos Indicadores de Benefício**Alunos**

Indicadores	Número das Questões
Satisfação	25 a 45 e 51 a 85
Expectativas	88 a 90
Avaliação	56 a 90

Docentes

Indicadores	Número das Questões
Satisfação	9 a 36 e 69 a 73

Funcionários

Indicadores	Número das Questões
Satisfação	5 a 35

Egressos

Indicadores	Número das Questões
Expectativas	12 (cadastro) e 10(questionário) *
Avaliação	13 a 28 **

* Constantes no item 32.6

** Constantes no item 32.5