

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Carlos Simão Coury Corrêa

**Avaliação institucional e a gestão escolar em uma Escola Técnica Estadual
(Etec) do interior de São Paulo**

ARARAQUARA- SP
2018

Carlos Simão Coury Corrêa

**Avaliação institucional e a gestão escolar em uma Escola Técnica Estadual
(Etec) do interior de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Falsarella

**ARARAQUARA- SP
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

C841a Corrêa, Carlos Simão Coury
Avaliação institucional e a gestão escolar em uma Escola Técnica Estadual (Etec) do interior de São Paulo /Carlos Simão Coury Corrêa - Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA.2018. 97 folhas.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Falsarella

1. Avaliação institucional. 2. Gerencialismo. 3. Performatividade. 4. Gestão escolar. 5. Reforma gerencial. I. Título

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

COURY CORRÊA, C. S. **Avaliação institucional e a gestão escolar em uma Escola Técnica Estadual (Etec) do interior de São Paulo**. 2018. 97 folhas. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Carlos Simão Coury Corrêa

TÍTULO DO TRABALHO: Avaliação institucional e a gestão escolar em uma Escola Técnica Estadual (Etec) do interior de São Paulo

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2018

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome do Autor: Carlos Simão Coury Corrêa

Endereço completo: Av. Antonio Pereira, 170 – Jd. Alvorada – 15997-051 – Matão-SP

E-mail: simao.coury@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.


Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **CARLOS SIMÃO COURY CORRÊA**

TÍTULO DO TRABALHO: : **“AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL (ETEC) DO INTERIOR DE SÃO PAULO”**.

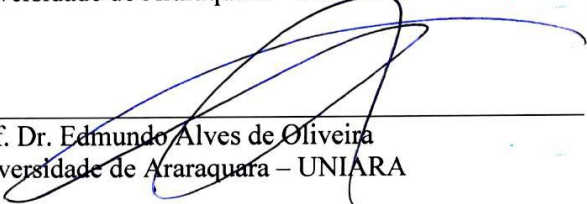
Assinatura dos Examinadores:

Conceito:




Profa. Dra. Ana Maria Falsarella(orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira
Universidade de Araraquara – UNIARA

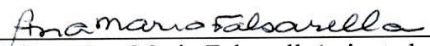
Aprovado () Reprovado



Profa. Dra. Carla Gandini Giani Martelli
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 07/06/18



Profa. Dra. Ana Maria Falsarella(orientadora)

Agradeço a todos que me ajudaram nessa conquista.

E não são poucos!

A todos dedico este trabalho.

Com meu melhor sorriso.

RESUMO

O tema desta pesquisa é a Avaliação Institucional, tendo por *locus* uma Escola Técnica Estadual de São Paulo vinculada ao Centro Paula Souza (CPS). Trata-se de um estudo de caso com base documental. O objetivo geral foi investigar se as respostas dadas pelos alunos nas avaliações institucionais feitas anualmente por meio do Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI) do CPS são consideradas pelos gestores no planejamento escolar realizado no início de cada ano letivo. Partiu-se da hipótese de que a avaliação institucional é um instrumento efetivo no planejamento e nas decisões da gestão escolar. O estudo tomou por base: a) as respostas dos alunos coletadas por meio do WebSAI entre outubro e novembro de 2014, cujos resultados foram disponibilizados pelo CPS em fevereiro de 2015; b) documentos relativos ao planejamento da escola em 2015. O apoio teórico tem por base os conceitos de gerencialismo e performatividade apresentados por Ball (2005), traz a discussão do processo de modernização do Estado e a Reforma Gerencial ocorrida no Brasil a partir de 1995, conduzida por Bresser Pereira (1998 e 2010), também tratada por Dourado (2007) e Newman e Clarke (2012), e mostra como essa Reforma impactou na área da Educação (MACHADO, 2010). Outros autores também dão suporte à análise dos materiais coletados, tais como Bonamino e Sousa (2012), Mendes (2015), Dubet (2004), Marin (2014), Evangelista e Shiroma (2007) e Michel de Certeau (2001). Como resultado verificou-se, na análise do documento do WebSAI/2014 disponibilizado pelo CPS, um considerável grau de satisfação com a escola nas respostas dos alunos, mas com algumas insatisfações; porém, foi observado, no Planejamento/2015, que a Etec pesquisada não utilizou tal documento. Observou-se ainda que a gestão da escola não utiliza a Avaliação Institucional oficial do CPS, mas elabora a sua própria avaliação interna junto os alunos e utiliza os dados no Planejamento Anual, num processo que se assemelha ao que Certeau (2001) chama de “rede de antidisciplina”, que se constitui em uma forma silenciosa e inventiva de reagir à imposição do modelo de gestão gerencial do Estado. Mas ao elaborar e realizar sua avaliação interna, em termos semelhantes à avaliação do WebSAI, a própria escola demonstra que traz em seu bojo o mesmo caráter gerencialista discutido neste trabalho de pesquisa, expressando a assimilação do discurso oficial. Quanto à hipótese inicial, podemos afirmar que foi confirmada, mas não exatamente conforme os dados inicialmente coletados neste estudo.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Gerencialismo. Performatividade. Gestão escolar. Reforma gerencial.

ABSTRACT

This research theme is an Institutional Assessment, having as locus a Technical State School of São Paulo which is linked to the Centro Paula Souza (CPS). It is a case study with a data base. The main goal was to investigate if the answers the students gave on the annual institutional assessments, which were made by the Institutional Assessment System (WebSAI) from CPS, were considered by the managers in the school planning that is done in the beginning of each academic year. It was set out from the hypothesis that the institutional assessment is an effective instrument for planning and decision making on school management. This study took as its basis: a) the student's answers that were collected via WebSAI between October and November 2014, which the results were available at CPS in February 2015; b) documents regarding school planning in 2015. The theoretical support is based on the concepts of performativity and managerialism developed by Ball (2005), it brings the discussion to the State's modernization process and the Managerial Reform that took place in Brazil starting in 1995, conducted by Bresser Pereira (1998 and 2010), also analyzed by Dourado (2007) and Newman and Clarke (2012), it shows how that Reform affected the education system (MACHADO, 2010). Other authors also supported the analysis of the collected material, they are Bonamino and Sousa (2012), Mendes (2015), Dubet (2004), Marin (2014), Evangelista and Shiroma (2007) and Michel de Certeau (2001). As a result, it was verified on the WebSAI/2004 document analysis, available on CPS, a considerable degree of satisfaction towards the school in the students' answers, but with a few dissatisfactions; however, it was observed, during Planning/2015, that the assessed Etec did not use that document. Still, it was observed that the school management does not use the official Institutional Assessment from CPS, but prepares its own internal evaluation with the students and uses the data in Annual Planning, in a process that comes closest to what Certeau (2001) calls "antidisciplinary net", which constitutes in a silent and inventive way to react to the imposition of the State's management template. But when developing and performing its own internal evaluation, similar to WebSAI's assessment, the school itself shows, in its own core, the same managerialist character discussed in this paper, expressing the absorption of the official discourse. Regarding the initial hypothesis, we can affirm that it was confirmed, but not exactly according to the data that was initially collected in this study.

Key words: Institutional Assessment. Managerialism. Performativity. School Management. Managerial Reform.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Antonio Francisco de Paula Souza.....	44
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Princípios norteadores da Avaliação Institucional	34
Quadro 2: O sistema de pontuação do WebSAI.....	52
Quadro 3: Indicadores SAI – Categorias, Dimensões e Áreas	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da manhã.	46
Tabela 2: Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da tarde.	47
Tabela 3: Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da noite.	47
Tabela 4: Quantidade de alunos matriculados no curso semipresencial.	48
Tabela 5: Número Máximo de Pontos por Segmento Pesquisado, segundo Categoria, Dimensão e Área dos Indicadores SAI.	58
Tabela 6: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Acompanhamento e avaliação da aprendizagem”	62
Tabela 7: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Práticas Pedagógicas”	63
Tabela 8: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas”	65
Tabela 9: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Gestão Democrática na Escola”	66
Tabela 10: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Disciplina e Normas de Convivência”	67
Tabela 11: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação quanto ao clima escolar”	68
Tabela 12: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação em relação ao curso”	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BR - Bônus por Resultado

Ceet - Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo

Ceeteps – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Cetec – Unidade de Ensino Médio e Técnico

CF/1988 – Constituição Federal de 1988

Coopema – Cooperativa Educacional de Matão

CPS – Centro Paula Souza

Disaete - Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais

EaD – Ensino à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Etec – Escola Técnica Estadual

Etim - Ensino Técnico Integrado ao Médio

Fatec – Faculdade de Tecnologia

Geead – Grupo de Estudos em Educação à Distância

LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96

Moocs – *massive open on line courses*

PPG - Plano Plurianual de Gestão

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

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

SciELO - *Scientific Eletronic Library Online*

SDECTI - Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

WebSAI – Sistema de Avaliação Institucional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
SEÇÃO 1 – JUSTIFICATIVA, PROBLEMA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	17
1.1 Justificativa	17
1.2 Problema e perguntas de pesquisa	17
1.3 Hipótese	18
1.4 Objetivo Geral.....	18
1.5 Objetivos Específicos	18
1.6 Metodologia	18
1.7 Pesquisas Correlatas	19
1.7.1 Sobre as Palavras-Chave	20
1.7.2 Trabalhos Selecionados.....	20
SEÇÃO 2 - APOIO TEÓRICO	24
2.1 A educação Escolar e seu Papel Social e Político.....	24
2.2 Avaliação Institucional e a Busca pela Qualidade.....	26
2.3 A Escola Conhecendo-se a si Mesma	30
2.4 Avaliação Institucional Enquanto Política Pública Educacional	31
2.5 Princípios Básicos da Avaliação Institucional	33
2.6 Avaliação Institucional enquanto Mecanismo de Regulação e Controle.....	35
2.7 Gerencialismo, Profissionalismo e Performatividade.....	36
SEÇÃO 3 – APRESENTANDO O CPS, A ETEC E O WEBSAI.....	42
3.1 Sobre o Centro Paula Souza.....	42
3.1.1 Estrutura	42
3.1.2 Histórico	43
3.1.3 Quem foi Paula Souza	44
3.2 Sobre o WebSAI	45
3.3 Sobre a Etec	45
SEÇÃO 4 - HISTÓRICO E ESTRUTURA DO WEBSAI DO CPS	49
4.1 Conhecendo o WebSAI	49
4.1.1 Histórico	49
4.1.2 A Construção do Modelo Inicial de Avaliação do WebSAI.....	50

4.1.3 Princípios Básicos	50
4.1.4 Sistema Inicial de Pontuação do WebSAI.....	51
4.1.5 Revisão do SAI em Sintonia com a Política Educacional do CPS.....	53
4.1.5.1 Categorias de Indicadores do Novo SAI.....	54
4.1.5.2 Sobre a pontuação do novo SAI.....	56
SEÇÃO 5 – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	59
5.1 Perfil dos Alunos no Final de 2014	59
5.2 Seleção das Perguntas/Respostas ao WebSAI 2014.....	59
5.3 Perguntas e Respostas do WebSAI 2014 – uma Análise.....	60
5.4 Sobre os Documentos da Instituição.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	74
ANEXOS E APÊNDICES.....	79
Apêndice 1 – Relação completa dos Cursos Técnicos oferecidos pelo CPS.....	81
Apêndice 2 - Tabulação completa das respostas dos alunos ao WebSAI 2014.....	83
Apêndice 3 - Pesquisa Sobre Rendimento Escolar realizada em setembro/2017 – Curso Técnico em Informática	91
Apêndice 4 -Pesquisa 1 – Etec.....	92

INTRODUÇÃO

Contextualização

O processo de modernização da gestão do Estado, discutido, dentre outros autores, por Bresser Pereira (1998 e 2010) e Dourado (2007), trouxe em seu bojo, para a esfera pública, a adoção de políticas de avaliação institucional na Educação, em busca de eficiência, produtividade e racionalidade. Nesse ambiente de prevalência da ênfase gerencial “com forte viés tecnicista e produtivista” (Dourado, 2007, p. 928), os mecanismos para julgar e comparar os profissionais têm alterado as relações sociais, transformadas em relações embasadas no desempenho, características do ambiente empresarial competitivo (BALL, 2005). Nessa ótica gerencial, a avaliação externa tem sido usada para o que Bonamino e Sousa (2012) chamam de responsabilização forte, por contemplar sanções ou recompensas em função dos resultados observados.

A Reforma Gerencial, levada a cabo a partir dos anos 1980 como “parte de um movimento mais amplo que é a reforma do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 26), veio legitimar o Estado Social ao tornar mais eficiente a oferta dos serviços públicos para o consumo coletivo, uma vez que a anterior administração burocrática se propunha apenas a efetivar a ação do Estado sem tornar, necessariamente, essa ação eficiente.

Após a Segunda Guerra Mundial, a democracia permitiu que os trabalhadores e as classes médias aumentassem suas demandas por serviços sociais, transformando o Estado Democrático Liberal em Estado Democrático Social – uma forma de Estado na qual o consumo coletivo relativamente igualitário é importante. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 112).

Devemos lembrar que no século XIX o regime político respondia a uma democracia de elites, o chamado Estado Democrático Liberal, que viu a transição para uma democracia formal se materializar, em meados do século XX, com o sufrágio universal.

Tem início uma democracia de opinião pública na qual os eleitores aumentam seu interesse pela política, as pesquisas de opinião **pública** passam a auferir suas preferências e um número crescente de organizações de advocacia política começa a intervir no processo de formulação e implantação de leis e políticas públicas. Esse maior ativismo político dos eleitores leva a um aumento da demanda social e, em consequência, ao aumento dos serviços sociais e científicos do Estado, que passa a assumir funções novas na proteção do trabalho e do trabalhador. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 113).

O crescimento do tamanho do aparelho do Estado para atender às novas demandas da população levou ao aumento das despesas públicas fazendo com que a carga tributária passasse de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) no Estado Democrático Liberal, ao final do século XIX, para 40% nos países desenvolvidos, ao final do século XX, então no Estado Democrático Social.

O neoliberalismo surgiu nos anos 1970 como uma reação ao Estado Social, ao procurar enfraquecê-lo reduzindo seu tamanho e suas funções. O auge da ideologia neoliberal ocorreu no início dos anos 1990 com o colapso da então União Soviética, mas desde o início dos anos 2000 entrou em crise com a “diminuição da hegemonia ideológica” dos Estados Unidos como consequência do fracasso das reformas econômicas desenvolvidas na América Latina e África, sob o manto do neoliberalismo. (BRESSER PEREIRA, 2010).

A Reforma Gerencial do Estado surgiu em meio à onda neoliberal, na Grã-Bretanha, na segunda metade dos anos 1980, também chamada Reforma da Gestão Pública, com o objetivo de “tornar os administradores públicos mais autônomos e responsáveis, e as agências executoras dos serviços sociais mais descentralizadas” (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 114).

Embora tenha sido criticada como neoliberal, a Reforma Gerencial surgiu para dar conta de um Estado Social maior em termos da quantidade de funcionários e de despesa pública.

Seu objetivo não era mais somente tornar a ação do Estado mais efetiva, mas também torná-la eficiente na área social e científica, nas quais se emprega um grande número de trabalhadores em atividades não exclusivas de Estado. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 115).

Ao assumir o desafio de transformar a forma de administrar os serviços públicos, a Reforma Gerencial torna os gerentes responsáveis por resultados, premiando ou punindo os servidores pelos bons ou maus resultados. Além disso, “realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras”, e apesar de manter o consumo coletivo e gratuito, “transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais” não estatais, que recebem dinheiro do Estado e são por ele controladas por meio de contrato de gestão. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 115).

Lançada no Brasil em 1995, a Reforma teve como característica central, segundo Bresser Pereira,

a distinção entre atividades exclusivas do Estado, que envolvem poder de Estado, e as atividades não exclusivas que devem ser realizadas por organizações públicas não estatais. Essas organizações sociais garantem uma flexibilidade e uma eficiência administrativa maiores. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 116).

Embora não subestime os elementos de patrimonialismo e clientelismo existentes em nosso meio, a Reforma Gerencial, ainda de acordo com Bresser Pereira, “busca criar novas instituições legais e organizacionais que permitam que uma burocracia profissional e moderna tenha condições de gerir o Estado brasileiro” (1998, p. 22) estando voltada para a afirmação da cidadania no Brasil, pois busca melhor atender ao cidadão em suas demandas, e implicando em uma mudança cultural com a adoção de estratégias da gestão da qualidade. O problema central é criar instituições que viabilizem a adoção dessas estratégias.

No setor privado, o problema das empresas, que por definição dispõem de autonomia de gestão, é escolher as estratégias e métodos gerenciais mais adequados: no setor público, a Reforma Gerencial visa, antes disto, criar condições de autonomia para que o gerenciamento possa ocorrer. Essas condições institucionais terão de ser necessariamente diferentes das existentes no setor privado, uma vez que o Estado não opera por meio de trocas, mas de transferências, o mecanismo de controle não é o mercado mas a política e a administração, e o objetivo não é o lucro mas o interesse público. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 26).

Como a realidade está sempre mudando, entende-se que o administrador público, tanto quanto o privado, precisa considerar que o planejamento institucional, em qualquer nível (federal, estadual ou municipal) não pode ser ocasional nem deve ser considerado imutável, mas deve ser visto como um exercício permanente de ajuste à realidade interna e externa.

A existência de metas e principalmente de indicadores de desempenho claros para as entidades descentralizadas é essencial para o controle de resultados. Se os objetivos estratégicos são resultados de dimensão mais geral pretendidos pela instituição, as metas de desempenho são ações mais concretas e objetivas, necessárias ao atingimento dos objetivos estratégicos e que vão constituir a matéria prima da avaliação do desempenho institucional. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 229).

No entanto, aplicada à Educação, a reforma gerencial precisa ser vista com cuidado especial. Segundo Machado (2010), no caso da Educação, enquadrada no setor de serviços não-exclusivos,

o governo brasileiro ao fundamentar a reforma educacional em nosso país em conceitos como eficiência, qualidade, produtividade e efetividade está, além de seguindo uma tendência mundial hegemônica do neoliberalismo, adotando teorias administrativas como princípios para as teorias pedagógicas. (p. 31).

Machado (2010) manifesta sua preocupação com a adoção desses conceitos gerenciais na Educação por considerar que cada área tem suas especificidades e que escolas não podem ser vistas como empresas e destaca que a implantação de sistemas fortes de avaliação é característica marcante das reformas.

As medidas adotadas, na área da educação, coincidem com aquelas implantadas nos países que assumidamente fizeram a reforma com princípios neoliberais, principalmente as ações relacionadas à avaliação dos sistemas educacionais. (...) A convergência das políticas educacionais para o eixo da avaliação foi corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece, no seu artigo 9º, à União, a incumbência, entre outras, de avaliar o ensino fundamental (inciso VI), normatizar os cursos de graduação e pós-graduação (inciso VII), avaliar as instituições de ensino superior (inciso VIII). (MACHADO, 2010, p. 36).

Considerando o exposto, na presente pesquisa, parto da avaliação institucional a que o Centro Paula Souza submete todas as suas unidades escolares (escolas técnicas e faculdades de tecnologia) anualmente, para avaliar se essa ferramenta gerencial, a avaliação institucional, é utilizada pela gestão de uma Etec em seu planejamento escolar anual.

A relevância da pesquisa está no fato de que a avaliação institucional deveria permitir um autoconhecimento da unidade escolar avaliada, a partir da leitura dos dados que agrega, seja no campo da gestão escolar, incluindo a infraestrutura física, seja no campo pedagógico ou das relações interpessoais ali travadas. Entende-se que esse autoconhecimento é relevante para o planejamento escolar. Me motivou ainda mais a desenvolver esse trabalho a constatação, na pesquisa bibliográfica, de que não há esse tipo de investigação considerando, especificamente, o olhar dos alunos, retratado em suas respostas na avaliação institucional do CPS, como parâmetro para o planejamento escolar anual da unidade escolar.

Este trabalho está assim organizado: na Seção 1, apresento a justificativa, o problema e as perguntas de pesquisa, a hipótese, os objetivos geral e específicos, além da metodologia com as pesquisas correlatas iniciais. Na Seção 2, com o apoio teórico traço o quadro conceitual que suporta essa pesquisa. A Seção 3 apresenta o Centro Paula Souza (CPS), a Etec

objeto deste estudo e também faço um comentário introdutório ao WebSAI, que é a avaliação institucional do CPS.. Na Seção 4 são discutidos os fundamentos de uma avaliação institucional, com o histórico e estrutura do WebSAI do CPS. Finalmente, na Seção 5 faço a análise dos dados coletados.

SEÇÃO 1 – JUSTIFICATIVA, PROBLEMA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Nesta seção são encontrados a justificativa deste trabalho, o problema e perguntas de pesquisa, hipótese, objetivo geral, objetivos específicos e metodologia.

1.1 Justificativa

Desde o processo seletivo para ingresso no Programa de Mestrado da Uniara, tanto na prova escrita quanto na entrevista, manifestei minha inquietação com o gerencialismo do Estado na Educação, observado, por exemplo, com a adoção de controles externos às unidades escolares por meio de instrumentos como as avaliações institucionais. Abordei a respeito disso naquelas duas ocasiões. Por isso mesmo tomo os conceitos de gerencialismo e performatividade desenvolvidos por Stephen Ball (2005) como referenciais teóricos iniciais para meu trabalho de pesquisa.

Em conversas individuais com o prof. Luiz Carlos Gesqui (da linha de Gestão Educacional do Programa de Mestrado da Uniara), passei a perceber que no processo de avaliação institucional, objeto de meus estudos neste Programa de Mestrado, uma fonte de informações, ou de “entrada” como ele destacou, poderia ser as respostas dadas pelos alunos da escola em tela na Pesquisa de Avaliação Institucional, a qual é realizada anualmente pelo CPS em todas as unidades escolares de sua rede.

Destaco também que no levantamento bibliográfico realizado, não encontrei textos que relatem pesquisas focadas nas opiniões dos alunos referentes às avaliações institucionais, o que me motivou ainda mais para a elaboração deste trabalho.

1.2 Problema e perguntas de pesquisa

O CPS investe na avaliação institucional e disponibiliza os dados para os gestores das unidades escolares de sua rede. Saber se essas informações são ou não consideradas no Planejamento Escolar, impactando em ações objetivas nas escolas, a partir das respostas dos alunos, constitui-se no problema central de pesquisa deste projeto, donde derivam algumas perguntas a serem investigadas:

A gestão escolar considera as respostas dos alunos à avaliação institucional ao elaborar o planejamento anual da escola?

As respostas dos alunos à Avaliação Institucional trazem contribuições para a gestão escolar? Quais?

1.3 Hipótese

Parto da hipótese inicial de que a utilização dos relatórios derivados da análise do WebSAI é um procedimento importante na elaboração do Planejamento anual da Escola, constituindo-se em referencial consistente para conduzi-la na direção das expectativas dos alunos.

1.4 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é pesquisar se a forma como os alunos percebem a Etec, a partir de suas respostas nas avaliações institucionais feitas anualmente no WebSAI, é considerada pelos gestores no planejamento escolar realizado no início de cada ano letivo.

1.5 Objetivos Específicos

1. Levantar as informações disponibilizadas nos registros das respostas dos alunos na pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional – WebSAI 2014, realizada entre os meses de outubro e novembro daquele ano, e sintetizadas nos relatórios elaborados pelo CPS, disponibilizados às unidades escolares em fevereiro de 2015 por meio de sua publicação, pela Área de Avaliação Institucional do CPS, no site da instituição;
2. Identificar se há registros, na documentação escolar de 2015, de que a equipe de gestão levou em consideração as respostas dos alunos na Avaliação Institucional, realizada entre os meses de outubro e novembro de 2014, para a elaboração do planejamento escolar e a atualização do Plano Plurianual de Gestão (PPG) de 2015.

1.6 Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados alguns passos, concomitantes ou não, que resultaram em sua estruturação atual.

Este é um trabalho de pesquisa documental em que são analisadas as respostas de alunos à avaliação institucional de uma Escola Técnica, integrante da rede do Centro Paula Souza, bem como documentos do planejamento anual da mesma escola referentes ao ano letivo imediatamente posterior à realização da avaliação institucional.

As respostas dos alunos foram coletadas nos meses de outubro/novembro de 2014, quando o WebSAI foi realizado. A coleta dos dados que resultaram em parte deste estudo ocorreu ao longo de 2016, por meio de pesquisa direta no site institucional e também com o apoio da direção da Etec, alvo deste estudo, que disponibilizou seus arquivos com os dados daquela avaliação.

As informações referentes ao planejamento escolar de 2015, portanto o período imediatamente posterior à realização da avaliação institucional, foram levantadas nos documentos da escola, e que também foram disponibilizados pela direção e coordenação da unidade no período imediatamente seguinte à resposta dos alunos, a saber: Plano Plurianual de Gestão 2015 (PPG), Projeto Político Pedagógico 2015 (PPP), atas de reuniões do núcleo de gestão, reuniões pedagógicas e reuniões de área/cursos.

As respostas dos alunos foram selecionadas para minha análise com base nos seguintes critérios: tomei por base o indicador de área com maior peso, considerada a pontuação observada na Tabela 5, por dimensão. Assim, na dimensão Desempenho Escolar, o indicador escolhido para a análise foi a área “Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem”, que tem peso 17. Na dimensão Gestão Escolar, o indicador foi a área “Gestão Democrática na Escola”, com peso 11.

Uma vez conhecidas as opiniões dos alunos, realizei nos demais documentos disponibilizados pela escola uma leitura detalhada para levantar possíveis indicadores ou indícios da utilização das respostas dos alunos na elaboração do planejamento das atividades escolares.

Como optei por não realizar entrevistas, centrando esta pesquisa na análise documental e registros do WebSAI, não foram elaborados questionários.

1.7 Pesquisas Correlatas

Para iniciar minha pesquisa busquei pelas seguintes palavras-chave: avaliação institucional, gestão escolar, gerencialismo, performatividade, Saesp, evasão escolar.

1.7.1 Sobre as Palavras-Chave

Iniciar minha pesquisa buscando trabalhos que versassem sobre avaliação institucional me pareceu o mais sensato, uma vez que esse tema está no centro de meu trabalho. Buscava, assim, encontrar publicações que tratassem não só da avaliação institucional, seus fundamentos e aplicações, mas também busquei encontrar outras pesquisas que trouxessem alguma abordagem como a que proponho nesta dissertação. Nesse último caso, não as encontrei.

Considerarei oportuno entender melhor sobre os alicerces sobre os quais o Saresp foi criado ao verificar como a Escola trabalha essa avaliação, antes de chegar à percepção que os alunos têm dessa mesma avaliação. Isso porque o Saresp mexe com o cotidiano de alunos e professores, influenciando o próprio currículo escolar (nas semanas que antecedem sua aplicação há uma preparação específica dos alunos para o exame), e esse movimento pode influenciar na percepção dos alunos a respeito da escola.

Busquei ainda trabalhos sobre gestão escolar, pois minha pesquisa diz respeito diretamente às decisões de planejamento, no âmbito da unidade escolar, de seu núcleo gestor (direção e coordenação) resguardando as limitações de suas atribuições legais. Sendo a gestão um “processo de mobilização da competência e energia das pessoas coletivamente organizadas” (LÜCK, 2013a, p. 21), a realização da avaliação institucional também depende da ação de mobilização que a gestão escolar promove.

Gerencialismo e performatividade são duas expressões que estão na base de minha pesquisa, pois foi a partir dos conceitos de Stephen Ball, como será visto ao longo desta dissertação, que minha pesquisa foi estruturada.

Busquei também por evasão escolar porque é um tema de constante debate entre as equipes de gestão e corpo docente, para entender as razões de sua ocorrência *vis à vis* o planejamento de ações das equipes pedagógica e de gestão para sua prevenção.

Relacionados às palavras-chave, selecionei os textos que apresento a seguir.

1.7.2 Trabalhos Selecionados

Selecionei os trabalhos que apresento abaixo para um estudo mais detalhado como suporte a esta pesquisa.

Uma dissertação de Mestrado encontrada na biblioteca virtual da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que me chamou a atenção, foi “A atuação do

diretor de escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência”, em que Sanches (2014), utiliza os conceitos de gerencialismo e performatividade de Stephen Ball (2005) e cita, nos resultados, a observação de uma “tendência” dos diretores das escolas municipais de São Paulo em “não discordar do que é imposto pelos órgãos central e intermediário”. Essa tendência pode estar presente ou não na gestão da Etec, considerando-se a delimitação legal referente ao cargo e suas atribuições definidas no Regimento Comum das Etecs.

Segundo o Regimento Comum das Etecs, em seu Artigo 17, entre outras atribuições, cabe à Direção:

- I - garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, na forma prevista pela legislação e neste Regimento;
- II - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- III - gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazos;
- IV - promover a elaboração, o acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do Plano Plurianual de Gestão e do Plano Escolar;
- V - coordenar o planejamento, execução, controle e avaliação das atividades da escola;
- [...]
- VII - assegurar o cumprimento da legislação, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior. [...]

Como vemos, as ações da direção escolar estão reguladas e delimitadas pelo Regimento Comum, ao mesmo tempo submetendo-a às “normas emanadas da administração superior”, enquanto atribui-lhe o poder de controle e avaliação das atividades da escola. Essa submissão se manifesta na realização da avaliação institucional, imposta pela administração central, embora sua utilização para efeito da elaboração do projeto político-pedagógico e do Plano Plurianual de Gestão seja uma deliberação da direção escolar, o que sugere uma certa autonomia da gestão escolar.

A dissertação de Lima (2015), “Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na Educação Pública”, também traz contribuições para minha pesquisa. Apresentada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), cita que o “projeto de escolarização conduzido pelo Estado gerencialista é voltado à formação de novos trabalhadores adequados aos processos de valorização do capital”. Faz também referência aos “sistemas de avaliação em larga escala e de responsabilização dos trabalhadores da educação”. Como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) tem sido objeto de ações pedagógicas em nossa Escola, em busca de melhorar os resultados e os impactos nos indicadores dos resultados da unidade escolar – é um dos

componentes do cálculo do Bônus por Resultado (BR)¹ – com influência direta no currículo, entendo que essas ações pedagógicas podem interferir na percepção da escola pelos alunos, refletida na avaliação institucional, que Oliveira (2013, p.16) considera como um dos “meios capazes de favorecer o exercício da participação na escola”. Ela destaca que “se no interior da escola o exercício de participação não é desenvolvido, transpor este aprendizado para a vida cotidiana fica mais difícil porque a participação é um aprendizado” (2013, p. 16). LÜCK (2013a, p. 51-52) acrescenta que a participação não é um fim em si mesma, mas que “estaria sendo realizada com seus objetivos ilegitimamente desfocados do aluno”.

“Professor: protagonista e obstáculo da reforma”, artigo de Evangelista e Shiroma (2007), “discute a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil articulada às recomendações dos organismos internacionais para a Educação no início do século XXI” privilegiando “o modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente” (2007, p. 531). Selecionei esse artigo porque também pode auxiliar na compreensão do Estado gerencial e suas influências sobre os atores da Educação.

A dissertação de Chiste (2009) intitulada “Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007” (acessada com a palavra-chave “evasão escolar”) chamou a atenção por citar entre as “ações que contribuem para o bom rendimento destas escolas” no Saresp, as “reuniões com professores e gestores para reavaliar e discutir estratégias pedagógicas; diretores e coordenadores atuantes, servindo de ligação entre anseios dos alunos, da comunidade e os da escola”.

Ainda sobre o Saresp, a dissertação de Ribeiro (2008), apresentada na Faculdade de Educação da Unicamp, traz importante contribuição sobre seu histórico e influências em sua estruturação. No resumo de sua dissertação, a autora destacou:

Verificou-se, ainda, que durante o processo de tramitação da legislação houve a interferência de setores da economia nacional e de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ao arrendarem para si o direcionamento das políticas educacionais mediante o discurso de ineficiência da instituição escolar frente às mudanças nas condições de competição no mercado mundial [concluindo que] a

¹ Bônus por Resultado é uma recompensa em dinheiro estabelecida anualmente por meio de Lei, que é paga aos servidores das unidades escolares que cumpram metas definidas pela administração central do CPS, por meio de Resolução. As metas envolvem resultados com evasão escolar, cumprimento de prazos com a documentação escolar, resultados do Saresp e também o índice indicativo da quantidade de respondentes no WebSAI.

regulação avaliativa vincula-se a projetos hegemônicos na sociedade com vistas à perpetuação do capitalismo.

O texto evidencia a larga e histórica interferência dos interesses econômicos na gestão educacional, adequando esta aos interesses daqueles.

O artigo “Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora”, em que Mendes (2015) trata das políticas de avaliação na e da escola e avalia a proliferação do que chama de “avaliocracia com consequente alteração de procedimentos de inspeção e direção escolares” (Mendes, 2015, p. 1283) favorecendo, entre outros aspectos, “o aumento e naturalização das desigualdades escolares” (Mendes, 2015, p. 1283). O artigo me chamou a atenção por propor uma reflexão dos atores educativos sobre suas práticas e rotinas de trabalho, “analisando tensões” entre as “lógicas de pensar e praticar a avaliação de escolas visando à construção de perspectivas e práticas de efetiva melhoria da escola”.

SEÇÃO 2 - APOIO TEÓRICO

Nas páginas seguintes, traço o quadro conceitual que embasa este trabalho. Início discutindo acerca do papel social e político da educação, apresentando, em seguida, a avaliação institucional como instrumento de autoconhecimento da escola em sua busca pela qualidade. Após elencar os princípios básicos que norteiam as ações de sua implementação, comento ainda sobre a avaliação institucional enquanto política pública educacional de controle e regulação, e finalizo abordando os conceitos de gerencialismo e performatividade, que são os referenciais teóricos iniciais de minha pesquisa.

2.1 A educação Escolar e seu Papel Social e Político

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu Capítulo III, Seção I, com o título “Da Educação” (artigos 205 a 214), enquanto política pública instituinte², e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), enquanto política pública regulatória, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90) constituem a legislação básica que norteia a política educacional brasileira.

O artigo 205 da CF/1988 define claramente as competências, no caso da Educação, atribuindo ao Estado o papel de provedor, e à família o compartilhamento de responsabilidades³:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Afinada com a CF, a LDBEN traz em seu Título II (Dos Princípios e Fins da Educação Nacional), art. 2º, o seguinte texto:

² Segundo Santos (2014, p. 7) as políticas públicas podem ser instituintes (que dão forma ao Estado e ao regime político, como a Constituição Federal), regulatórias (que definem as regras do jogo político na forma de leis e decretos, como a LDBEN), distributivas (orientadas para o consenso, como o Sistema Único de Saúde e hospitais gratuitos) e redistributivas (que reconfiguram o acesso a recursos, poder ou direitos, como as cotas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas).

³ Este processo de responsabilização da sociedade, observado a partir do final da década de 1970, ficou conhecido como *accountability* e foi reforçado com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90) que estabeleceu, por exemplo, severas punições aos pais que não matriculem seus filhos em uma escola. (SANTOS, 2014, p. 22-23), mas também assegurou, em seu art. 53, parágrafo único, o “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse vínculo da Educação com a qualificação profissional, conforme verificamos no art. 205 da CF e no art. 2º da LDB vem demonstrar que “o Brasil se insere no contexto produtivo também pela via da Educação” vista como vetor do desenvolvimento econômico a partir da profissionalização da população (SANTOS, 2014, P. 25-26).

Para isso, a CF garante, em seu art. 206⁴ (que lista os princípios básicos do ensino no Brasil), inciso primeiro, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, enquanto, em seu inciso segundo, mostra seu caráter liberal ao tratar da liberdade de cátedra e da livre expressão de ideias, conceitos e conhecimentos, o que está afinado com o momento histórico de redemocratização vivido pelo país naquele momento. Nesta mesma direção liberal, o sexto inciso traz a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” o que acenava para a participação popular na gestão educacional e

para a noção de que escolas e universidades deveriam tornar-se ambientes nos quais a vivência democrática deveria ser experimentada e, ao mesmo tempo, servir de estrutura modelar para que tal vivência viesse a se difundir pelos demais setores da sociedade. (SANTOS, 2014, p. 24).

Nessa direção da gestão democrática do ensino público o art. 53, parágrafo único, do ECA estabelece que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Segundo Dourado (2007, p. 923) a educação deve ser entendida como prática social e como “processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem”. Enquanto isso vê a escola como o “*locus* privilegiado de produção e apropriação do saber” com políticas, gestão e processos organizados em prol dos objetivos de formação.

A educação é compreendida como “a alternativa de resgate da formação humana, proporcionando que a cidadania seja garantida e os espaços de participação social e política, ampliados” (SANCHES, 2009, p.10), podendo e devendo ser a alternativa para “contribuir para um desenvolvimento social mais justo e menos excludente, influenciando no redirecionamento das políticas sociais”. (SANCHES, 2009, p. 14-15).

⁴ Modificado pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998.

Como alternativa aos diferentes e antagônicos interesses que permeiam a sociedade brasileira, Lahuerta (2014) enfatiza o grande desafio de construir

[...] um projeto de educação que transforme uma sociedade profundamente complexa, pluralista e diversificada; que compreenda o momento que estamos atravessando, de que estamos afetados por uma crise social geral e que restabeleça um horizonte de normalidade e de esperança, superando o processo de desmoralização a que as instituições públicas vêm sendo submetidas, principalmente as de ensino. Percebe-se com muita nitidez a necessidade de que seja conhecida a natureza da crise que afeta a educação e que na atualidade deve ser vista em novos termos. Deve, portanto, ser pensada a partir de novas exigências, além daquelas tradicionalmente aceitas. (LAHUERTA, 2014, p. 15).

Aliás, a elaboração do projeto pedagógico da escola já é um ato político que estabelece o compromisso da escola com os interesses da parcela da população que frequenta a mesma escola. (FALSARELLA, 2011).

Quando a escola se debruça, coletivamente, para elaborar seu projeto pedagógico, de modo a garantir o acesso, a permanência e o ensino de qualidade a toda a população, ela está não só atendendo aos princípios das políticas educacionais, mas também fazendo e vivenciando política educacional. Elaborar o projeto pedagógico é um ato político de compromisso com os interesses da camada majoritária da população, aquela que frequenta a escola pública. (FALSARELLA, 2011, p. 4).

Há que se perceber, assim, a dimensão política da educação para a formação plena da cidadania, que possibilita o exercício do homem político. Neste sentido da formação cidadã a educação não é neutra e busca cumprir com os objetivos constitucionais.

2.2 Avaliação Institucional e a Busca pela Qualidade

Neste tópico busco responder basicamente à pergunta: avaliar para que? Afinal, todo processo de avaliação deve acontecer com finalidades bem definidas. E como sistema, deve ser regular em sua utilização e na geração de informações a quem avalia. Não fosse assim e sua existência não se justificaria.

Devemos então partir do princípio de que avaliar é importante. E entender que a todo momento estamos avaliando e sendo avaliados, formal ou informalmente. Avaliamos nossos professores ou nossos alunos, e somos por eles avaliados. Avaliamos nossos superiores ou

subordinados, e somos por eles avaliados. Avaliamos amigos ou familiares, e somos por eles avaliados.

Essa é uma prática comum em nossa sociedade e que ganha ainda mais importância quando vista sob a ótica de um ambiente democrático e neste, por exemplo, quando focamos a gestão do dinheiro público.

Neste contexto a avaliação surge como um possível mecanismo de balizar a racionalização orçamentária, indicando para os Estados, na área da educação, a necessidade e o direcionamento dos investimentos públicos. (MACHADO, 2010).

A existência de um sistema de controle e regulação da utilização dos recursos torna-se fundamental para a consolidação e fortalecimento da democracia, quando pensamos na viabilização de políticas públicas que atendam às demandas sociais.

De todas as áreas sociais, a educação é, sem dúvida, a que tem adquirido, principalmente nos últimos 20 anos, novas dimensões na utilização da avaliação como mecanismo para a manutenção e/ou alteração de seus rumos. Vista e utilizada por muito tempo como prerrogativa da escola, a avaliação passou a conquistar, nos últimos anos, espaços e funções importantes na definição e justificativas das ações políticas, principalmente as governamentais. (MACHADO, 2010, p. 60).

E avaliar as políticas públicas é essencial para sistematizarmos as ações que vão ao encontro das necessidades da sociedade, ao mesmo tempo em que se faça as necessárias correções de rumo, identificando erros e corrigindo o que possa ser necessário para que o ciclo das políticas públicas possa fechar com êxito. Trata-se, portanto, de atribuir valor a respeito da efetividade das políticas adotadas *vis à vis* seus objetivos, sendo vista como parte do processo de desenvolvimento das ações, e não como mera verificação de resultados (FALSARELLA, 2011).

Na escola, a avaliação é um processo permanente de reflexão sobre a prática cotidiana para responder às questões: Que situação temos? Daquilo que planejamos e estamos executando, o que está dando certo? O que precisamos replanejar? Avalia-se para adequar permanentemente as metas e aprimorar os processos de execução de um plano ou projeto. (FALSARELLA, 2011, p. 5).

Como vivemos numa sociedade em que tudo muda num ritmo muito acelerado, em que são frequentemente redesenhadas não somente as fronteiras e mapas, mas as próprias

relações entre os seres humanos (SANCHES, 2009, p. 14), entendemos que “também os processos que envolvem instituições devem acompanhar esse dinamismo exigido pelos meios científicos, tecnológicos, culturais, organizacionais, políticos e sociais”. (SANCHES, 2009, p.10).

É preciso orientar as instituições para o autoconhecimento, e se a qualidade é “um juízo valorativo que se constrói socialmente, é inevitável considerar a relação da qualidade com os processos de Avaliação Institucional” (SANCHES, 2009, p.10), que deve ser um processo contínuo e ininterrupto “com o objetivo de propor ações para incidir na melhoria da qualidade do ensino” (MACHADO, 2010, p. 191).

A escola atua para “promover a formação e aprendizagem de seus alunos” (LÜCK, 2012, p. 21) em um processo de melhoria contínua, o que constitui um desafio a ser enfrentado pela gestão escolar.

A busca pela qualidade se constitui, pois, em [...] natural tendência das pessoas e do processo humano e social. Nessas condições, todas as pessoas e todas as organizações, quando bem orientadas, envolvem-se em seu processo, desfrutando de seus benefícios e para eles contribuindo.

Nessa tendência, situam-se os profissionais da educação, a escola e a sua comunidade, numa perspectiva de educação voltada para a promoção do desenvolvimento humano com qualidade, segundo o entendimento de que é fundamental não apenas que os alunos usufruam de certo número de anos de vivência nas escolas, mas, acima de tudo, que essa escolaridade resulte no desenvolvimento de sólidas e abrangentes competências que os tornem capazes de atuar de forma segura, hábil, bem informada e qualificada na sociedade. (LÜCK, 2012, p.19-20)

É importante salientar que a importância que se dá à gestão reside, em última instância, na “melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos.” (LÜCK, 2012, p. 16)

Ainda de acordo com Lück (2012), a escola precisa rever continuamente seu currículo, seus processos educacionais e sua organização, para atender às complexas demandas que seus alunos enfrentarão na sociedade. Cabe-lhe, então, rever seu Projeto Político Pedagógico adequando-o a “uma realidade dinâmica e mutável em que o aluno se situa, convive e atua como cidadão, com responsabilidades típicas a cada estágio e papel que exerça”. (LÜCK, 2012, p.20).

Pode-se acrescentar também que o projeto pedagógico da escola confere-lhe identidade própria, como afirma Sanches (2009):

Referir-se ao Projeto Pedagógico de uma instituição e/ou de um curso é *referir-se à sua identidade*, pois dele emanam as concepções e finalidades que norteiam as diferentes atividades e programas de aprendizagens. A identidade de um curso é expressa em seu currículo e concretizada no Projeto Pedagógico, por isso é tão importante que sua construção seja coletiva, premiando a integração e articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (SANCHES, 2009, p.135-136)

Nesse contexto, a avaliação institucional “sistemática, crítica e reflexiva”, surge como “estratégia fundamental de gestão” para possibilitar que se supere “visões genéricas baseadas em opiniões e impressões muitas vezes tendenciosas e limitadas”, segundo Lück (2012, p. 21), permitindo “uma visão ampla, relacional e interativa do desempenho da escola, de modo a se poder realizar qualquer inferência adequada a respeito de sua efetividade e como melhorá-la” (LÜCK, 2012, p. 24).

Quando o Projeto Pedagógico é capaz de apontar o perfil da proposta pedagógica com clareza, e também de executá-la, acompanhá-la e avaliar seu próprio desempenho, ele estará contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. (SANCHES, 2009, p. 139).

No que tange à legislação, o sétimo inciso do art. 206 da CF/88 estabelece a “garantia do padrão de qualidade” no ensino, o que remete à necessidade de se definir qual seria esse padrão, de se entender o que seria qualidade, e de se saber como o Estado se instrumentalizaria para avaliar esse padrão. Essa instrumentalização viria com o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), política educacional integrante do escopo das ações do Compromisso Todos pela Educação (CTE), este instituído pelo Decreto nº 6094/07, que estabeleceu um plano de 28 metas tendo como signatários todos os municípios brasileiros. Estes, ao assinarem o “termo de adesão voluntária” previsto no art.4º do Decreto 6094/07, se comprometeram com suas 28 metas, conforme estabelecido no art. 2º do mesmo Decreto (Anexo 1), e aceitaram a coordenação de ações e os parâmetros definidos pelo governo federal. O CTE assume, assim, o papel de “uma política de mobilização nacional em torno de objetivos comuns relacionados à qualidade de educação” (SANTOS, 2014, p. 89). Para o acompanhamento do cumprimento das metas foi criado o Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (Ideb). Pelo CTE todos os municípios comprometeram-se a atingir o mínimo de 6,0 no Ideb até 2020, além de melhorar progressivamente suas notas.

Haja vista a quase universalização do acesso à matrícula escolar, atualmente no Brasil a preocupação tem se direcionado à qualidade da educação pública, isto é, à eficiência dos sistemas e das escolas em assegurar aprendizagens aos alunos. Espera-se aumentar os índices de desempenho escolar dos alunos, medidos por indicadores oficiais que enfatizam os resultados obtidos nas avaliações nacionais (Prova Brasil, Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica) e regionais (que alguns estados construíram) e, principalmente, o progressivo alcance das metas do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) propostas para cada escola, cada município, cada estado. (FALSARELLA, 2011, p. 8)

Então, quando buscamos responder à pergunta “avaliar para quê?” podemos dizer que, no que tange à gestão democrática, a avaliação serve ao fortalecimento da democracia ao possibilitar e assegurar que as políticas públicas atendam às demandas sociais que as originaram; ao sistema educacional fornece parâmetros que permitam a otimização das decisões de gestão para o cumprimento de seus objetivos constitucionais, e à escola permite conhecer-se a si mesma, possibilitando “a formulação, a reformulação e a continuidade das ações na busca de resultados relevantes para a população envolvida” (FALSARELLA, 2011, p. 5) como veremos no tópico seguinte.

2.3 A Escola Conhecendo-se a si Mesma

A Avaliação Institucional é o processo que vem proporcionar à instituição escolar a construção de conhecimentos sobre si mesma identificando tanto os seus pontos fracos como os seus pontos fortes, e, ainda, suas potencialidades, “podendo ser um processo contínuo de alimentação de análises, reflexões e ações, que subsidiarão a condução de seus processos” (SANCHES, 2009, p.11). Ela não deve se restringir a ser delatora dos problemas educativos e institucionais, mas sim “um processo que proporcione instigar o avanço das discussões sobre como os resultados das avaliações têm contribuído para as mudanças nos contextos sócio, político e econômico das instituições”. (SANCHES, 2009, p. 35).

Proceder à autoavaliação deve, principalmente, incentivar a articulação das metas institucionais com os resultados alcançados e estabelecer novos planos de metas e ações. (SANCHES, 2009, p. 75).

Ao ultrapassar as iniciativas fragmentadas de observação do cotidiano institucional, a avaliação, enquanto “processo de construção crítica e envolvente de todos os segmentos institucionais”, torna-se base para a formulação, implementação e condução dos Projetos Pedagógicos, num “processo dialético que alimenta tanto os processos de Avaliação Institucional como os Projetos Pedagógicos” resultando numa “articulação de autoconhecimento e reconstrução institucionais mediados pela realidade social”. que pode resultar em “ações integradoras que proporcionem compreender melhor a instituição de Ensino” (SANCHES, 2009, p. 11).

“Para que essas reflexões deixem o papel é preciso criar um contexto em que as instituições sejam ágeis, valorizem a si próprias e sejam capazes de se questionar. Projetar o futuro e aspirar excelência as constituirá em instituições dispostas a reconhecer, a aprender com seus erros e, num processo harmonioso de correção de rumos, a envolver toda a sua comunidade, fortalecendo a si e seus atores”. (SANCHES, 2009, p. 11).

Essa participação da comunidade visa, dentre outros objetivos, à promoção do desenvolvimento do ser humano como ser social, ao desenvolvimento do espírito comunitário e de coletividade na escola, ao envolvimento da família no processo político-pedagógico escolar, à promoção do sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo com a escola, à formação de um ambiente de cidadania, além de elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional. (LÜCK, 2013a, p. 53).

2.4 Avaliação Institucional Enquanto Política Pública Educacional

Lembremos que a avaliação está presente em nosso dia a dia, mesmo que não a percebamos, sendo que ela ocorre formal ou informalmente. Segundo Sanches (2009, p. 19-20):

Na história da humanidade, foram encontrados registros de avaliações que aconteceram há mais de dois mil anos, na China, se concretizando em ações de seleção para ocupação de cargos públicos. Na Grécia, a avaliação era aplicada para a ocupação de funções públicas. Não eram avaliações escritas, mas carregavam todas as características da ação avaliativa. Em instituições de educação, os registros de sua existência datam do século XVII e, desde então, sua prática tem sido associada às escolas.

Enquanto política pública educacional, a Avaliação Institucional assume um “sentido da regulação, objetivando resultados quantitativos que possibilitam comparatividade, usando como respaldo a lógica do mercado”. (SANCHES, 2009, p. 18)

Destaque-se o conceito de política pública apresentado por Oliveira (2010, p. 93), diferenciando-o de política:

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreendermos essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Santos (2014, p. 2) acrescenta que “a política sempre está ligada ao exercício do poder em sociedade”, seja em nível individual (ações de comando) ou em nível coletivo (quando um grupo exerce o controle do poder). Por poder entende como sendo “a capacidade ou propriedade de obrigar alguém a fazer alguma coisa”. E conceitua público como “tudo aquilo que não pertence a um indivíduo ou grupo em particular, mas, antes, é propriedade de toda a coletividade” (p. 4).

A política pública, então, refere-se ao que o governo faz ou deixa de fazer a respeito de alguma situação ou área de atuação sob sua responsabilidade e que vá ao encontro de alguma demanda da coletividade. A omissão também é uma escolha e uma forma de atuar (OLIVEIRA, 2010, p. 94). Santos (2014, p. 5) refere-se a política pública como um conjunto de “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou partes dela” sendo que “as políticas públicas definirão de que tipo serão as ações políticas desenvolvidas em uma sociedade” (p. 8). Holfling (2001, p. 31) acrescenta que política pública “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade”. De acordo com essa autora, políticas públicas sociais se referem a ações de garantia de direitos e de proteção social desenvolvidas pelo Estado e voltadas à (re)distribuição dos benefícios sociais conquistados por toda a coletividade, tendo em vista a diminuição das desigualdades de acesso aos bens coletivos (HÖFLING, 2001). E de acordo com Falsarella (2011), as políticas públicas sociais “têm por

objetivo declarado mudar as condições de vida que mantêm na ignorância e impedem a inserção socioeconômica das camadas mais pobres da população.” (p. 3).

Política pública educacional diz respeito à atitude do governo em relação à educação escolar, à educação que acontece no ambiente escolar. Holfling (2001) entende educação enquanto política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não a reduz a política estatal por envolver diferentes agentes da sociedade, além dos organismos e órgãos públicos.

Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torna-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada. (Holfling, 2001, p. 40)

Dourado (2007, p. 923-924) lembra que “políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino”.

2.5 Princípios Básicos da Avaliação Institucional

Quanto à comparatividade citada por Sanches (2009, p. 18), a que Lück (2012, p. 72) se refere como comparabilidade, é um dos dez princípios básicos “norteadores de toda e qualquer ação de avaliação institucional e que se expressam em seu planejamento e na utilização de seus resultados” (LÜCK, 2012, p. 71).

Apresento esses princípios no Quadro 1:

Quadro 1: Princípios norteadores da Avaliação Institucional

1	Abrangência	visão globalizadora e interativa dos elementos e aspectos avaliados
2	Comparabilidade	busca de referências externas e seriadas como condição de comparação dos dados e informações obtidos
3	Continuidade	processo contínuo, não eventual, e “interativo de seus vários momentos estabelecendo unidade e caráter evolutivo
4	Legitimidade	participantes da escola assumem responsabilidade pelo processo de avaliação, por sua análise e utilização dos resultados
5	Objetividade	considera situações, fatos, objetos ou pessoas em observação, segundo suas características próprias e não de acordo com emoções e experiências pessoais ou opiniões do observador
6	Proatividade	comprometimento consciente e responsável com resultados
7	Relevância	utilidade dos dados coletados para a tomada de decisões e melhoria do desempenho escolar
8	Senso de Oportunidade	agilidade na análise e interpretação dos dados e na disponibilização das conclusões
9	Sigilo e Ética	nenhuma informação pode ser disseminada caso não seja em situação diretamente relacionada à promoção da melhoria do processo educacional
10	Transparência	abertura, diálogo, divulgação e <i>feedback</i> realizados em clima de confiança
Fonte: Lück, 2012, p. 71-75		

2.6 Avaliação Institucional enquanto Mecanismo de Regulação e Controle

Inicialmente, reforço aqui a ideia de que para a democracia a regulação e o controle são práticas saudáveis uma vez que a sociedade pode acompanhar a implementação das políticas públicas em função de suas próprias demandas. Falsarella (2011, p. 6) lembra que “para o gestor público, a avaliação não é apenas parte de seu trabalho, mas um dever ético que dá credibilidade e sentido político às ações que desenvolve” sendo ainda “instrumento de preservação dos direitos sociais, de combate à exclusão e de busca pela equidade social”.

Em relação ao Estado, Sanches (2009) ressalta a utilização das avaliações institucionais como orientadoras de suas políticas de financiamento e para “responder às pressões da sociedade no tocante à ampliação de acesso e à manutenção da qualidade” (p. 35), sendo este um meio eficaz para exercer mecanismos de controle e regulação “sob o véu de promover melhorias na gestão pedagógica e de recursos materiais” (p. 36).

O interesse pela implantação de processos de Avaliação Institucional vai além de seu potencial de transformação qualitativa, de melhoramento pedagógico e de eficiência de gestão, atinge também a necessidade de atender as exigências de regulação e de controle [...] constituindo-se numa realidade no campo das políticas universitárias, dos governos e de alguns organismos internacionais de financiamento da educação, fazendo com que as instituições de Educação Superior tenham suas políticas internas construídas a partir de ajustes de sua prática cotidiana aos padrões existentes, às pressões políticas, sociais e governamentais. (SANCHES, 2009, p. 35-36).

Embora se referindo às instituições de Educação Superior, essa análise continua válida em relação às demais instituições educacionais, principalmente quando consideramos a utilização das avaliações pela ótica do estado gerencial em busca da performatividade, citada por Ball (2005).

Vale ressaltar que os principais processos avaliativos do sistema de ensino existem “com mais consistência desde 1990, além de censos que vão da Educação Básica à Educação Superior”, destacando-se, conforme Sanches (2009, p. 36-38), a **Provinha Brasil** (aplicada às escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino), **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb** (prova respondida por alunos da quarta e da oitava séries do Ensino Fundamental e da terceira série do Ensino Médio), **Prova Brasil** (exame complementar ao Saeb, avalia alunos de quarta e oitava séries do Ensino Fundamental), **Exame Nacional do Ensino Médio – Enem** (aplicado anualmente aos egressos do Ensino Médio, recém-saídos ou não), **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes** (obrigatório para alunos

selecionados do primeiro e último anos da graduação), e **Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes** (avalia e acompanha a pós-graduação desde 1976).

Bonamino e Sousa (2012) elencaram as três gerações de avaliação da educação básica no Brasil estabelecendo sua interface com o currículo escolar. Quanto à avaliação do desempenho, seus resultados podem ser utilizados para a aplicação de políticas de responsabilização forte, ou *high stakes*, com sanções ou recompensas em decorrência dos resultados observados de alunos e escolas, o que as autoras chamaram de “avaliações de terceira geração” (p. 375). Nas avaliações de segunda geração, de responsabilização branda ou *low stakes*, os resultados das avaliações, como a Prova Brasil criada em 2005, não geram sanções ou recompensas, sendo utilizadas mais na elaboração de metas, embora sejam divulgados por escolas, o que pode ocasionar pressão dos pais e responsáveis em função da comparação dos resultados conhecidos de uma escola com os resultados de outras unidades escolares. As avaliações de primeira geração têm mais uma função diagnóstica da qualidade da educação oferecida, também sem a função de sanção ou recompensa.

2.7 Gerencialismo, Profissionalismo e Performatividade

Tomo os conceitos de gerencialismo, profissionalismo e performatividade desenvolvidos por Stephen Ball (2005) como referenciais teóricos iniciais para meu trabalho de pesquisa.

A performatividade “é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores” (BALL, 2005, p.544) como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultado.

Sobre o gerencialismo como ideologia, Newman e Clarke (2012, p. 358) destacaram que

era essencial para o processo de reforma das décadas de 1980 e 1990 no Reino Unido porque traduzia um *ethos* de negócios do setor privado no estado e no setor público. Ocorre que, mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho *como se* estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem *semelhantes a negócios* e este *ethos* era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos.

Quanto ao professor, Ball (2005, p. 543) relata que “cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é ‘correto’ ou ‘apropriado’, apenas se satisfaz os critérios de auditoria”, de regras geradas de forma exógena que “relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho (*performance*) em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (p. 542). Eficácia só existe quando medida e demonstrada e a identidade profissional é reflexo de contingências externas.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. A performatividade, ou o que Lyotard (1984) também chama de “controle do contexto”, está intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica (em vez de moral) para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas. A subjetividade “autônoma” desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial. (BALL, 2005, p. 544).

Ball (2005) considera que o gerencialismo representa a cultura empresarial e competitiva que remodela as relações de poder, que reforma a estrutura e a cultura dos serviços públicos é o gerencialismo. que veio a “destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. (p. 544).

Cabe ao gerente fazer com que os trabalhadores se sintam responsáveis pelo bem-estar da organização e para aumentar o controle na esfera administrativa são realizadas avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho.

Newman e Clarke (2012, p. 358) destacaram, sobre os gerentes, que “podiam oferecer toda a gama de *boas práticas em negócios* que as organizações no setor público precisavam aprender”. Assim, “o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). As relações sociais autênticas vão sendo substituídas por relações embasadas no desempenho, no resultado do trabalho de cada um, e nesse ambiente não se espera que um se importe com o outro, senão com sua *performance* na construção dos “produtos” adequados (BALL, 2005, p. 557). Até mesmo os alunos têm seu desempenho visto pela ótica do impacto sobre a reputação da instituição (BALL, 2005, p.556).

No caso do CPS, os “produtos” são representados pela quantidade de alunos que concluem seus cursos, em relação ao número de matrículas iniciais em cada turma.

Para além das mudanças técnica e estrutural das organizações, a reforma do setor público busca “reformular os profissionais”:

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e análises de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. [...] a complexidade humana vê-se reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela. (BALL, 2005, p. 546-547).

Os professores ficam sujeitos a uma infinidade de mensurações, comparações e metas, resultado de informações coletadas, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. Ao tentarem corresponder aos novos desafios da competição e do cumprimento de metas, os professores acabam inseridos na performatividade, que atinge a percepção do eu e do próprio valor, podendo “engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja” (BALL, 2005, p. 550).

Os compromissos humanísticos são substituídos pelos compromissos do profissional técnico (o gerente).

A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. [...] Durante o treinamento o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexivo. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. (BALL, 2005, p.548).

Newman e Clarke (2012) afirmam que o estado gerencial surge da combinação do gerencialismo (como ideologia) e da gerencialização (como processo de transformação), ao fazer referência ao papel do Reino Unido na proliferação do que chamaram de Nova Gestão Pública:

Cunhamos a expressão estado gerencial em uma tentativa de dar um nome aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob o comando de Margaret

Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). Nosso foco era sobre a Grã-Bretanha, mas as transformações introduzidas por Reagan nos EUA, e na Nova Zelândia na década de 1980 seguiram lógicas semelhantes. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p.354)

Dourado (2007) ressalta a implementação de novos modelos de gestão no processo de modernização do Estado, ocorrido na década de 1990, em busca de eficiência, produtividade e racionalidade, característicos do capitalismo, na esfera pública. Neste cenário, destaca que “prevalece a ênfase gerencial, com forte viés tecnicista e produtivista, que vislumbra nos testes standardizados a naturalização do cenário desigual em que se dá a educação brasileira” (2007, p.928).

Sobre essa naturalização da desigualdade citada por Dourado, Marin (2014, p.70) identifica “os modos pelos quais há fortalecimento da desigualdade na escolarização e na condição de enfrentamento da vida social” ao citar situações internas das escolas em que professores menos experientes atuam com grupos de alunos que já chegam à escola com menores condições, e que são rotulados como “fracos”, mas que “não são”.

Observo que alunos mais “fracos” orientados por professores menos experientes são uma combinação que favorece uma formação desigual, porque ao mesmo tempo em que esse fato acontece, alunos mais “fortes” são orientados por professores mais experientes. Um arranjo assim acaba por promover a reprodução das desigualdades sociais contra as quais a escola deveria atuar mitigando sua dimensão e seus efeitos.

Quanto à avaliação de desempenho, seus resultados podem ser utilizados para a aplicação de políticas de responsabilização forte que contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados observados, o que Bonamino e Sousa (2012, p. 375) chamam de “avaliações de terceira geração”. Nas avaliações de segunda geração os resultados das avaliações, como a Prova Brasil criada em 2005, não geram sanções ou recompensas, sendo utilizadas mais na elaboração de metas, embora sejam divulgados por escolas, o que pode gerar pressão dos pais ou responsáveis em função da comparação dos resultados conhecidos. A avaliação de primeira geração tem uma função diagnóstica, também sem a função de sanção ou recompensa.

Dubet (2004) destaca que a relação entre formação profissional e emprego é muito complexa e que, se por um lado depende da situação do mercado de trabalho, por outro não isenta a escola de responsabilidade. Ao discutir sobre o conceito de uma escola justa, ele assevera que “exige uma verdadeira revalorização do ensino técnico e profissional e um interesse maior pelos gostos dos alunos e por seus talentos” (p.552).

Já Certeau (2001) apregoa que a verdade imposta pelas autoridades e pelo sistema de produção econômico pode ser burlada uma vez composta uma “rede de antidisciplina” (p. 17) embasada na inteligência e na inventividade do mais fraco que produz sentido e dele se apropria de forma independente, para não se submeter à rede de vigilância do Estado sobre a sociedade. Nesse caso, podemos entender que uma forma de reação contra o gerencialismo controlador do Estado, especialmente sobre os atores da Educação, seria essa astúcia em que se desafia de forma silenciosa a lógica do poder ao mesmo tempo em que, aparentemente, se atende às suas imposições e se submete a seus controles. Essa astúcia citada por Certeau é também a forma como os indivíduos podem reagir a uma visão tecnocrática que os reduz a meros números, sem visibilidade nem valor, sem rosto nem nome, apenas parte de uma multidão que trabalha e produz regida pelos interesses das classes dominantes.

Nessa mesma linha, Falsarella (2005) reforça que “o sistema educacional atribui grande autonomia à escola, no discurso” enquanto se presta a “induzir os educadores a resolver os problemas do cotidiano escolar sem apelar para as instâncias superiores da administração” (p. 248).

Indo ao encontro de Certeau, a autora afirma que

A escola, por sua vez, finge que acredita no discurso e, na prática, desenvolve mecanismos para burlar o controle exercido pelo sistema, apresentando um projeto oficial e desenvolvendo um projeto informal para uso interno. Assim, sem afrontar o sistema, faz funcionar a ordem dominante de uma ótica própria. (FALSARELLA, 2005, p. 248).

Ainda sobre o conceito de autonomia da escola, Lück (2013b) afirma que “está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes” (p. 62), afirmando ainda que

A autonomia da gestão escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona as instituições para que promovam mudanças urgentes e consistentes, em vista do que aqueles responsáveis pelas ações devem, do ponto de vista operacional, tomar decisões rápidas para que as mudanças ocorram no momento certo e da forma mais efetiva, a fim de não se perder o *momentum* de transformação. (LÜCK, 2013b, p. 62).

Essa autonomia da gestão seria, então, interessante ao Estado na medida em que ele transfere à escola um certo poder de decisão que permita resolver, mais rapidamente,

situações em que o próprio Estado levaria mais tempo e poderia ser menos eficiente para solucionar.

SEÇÃO 3 – APRESENTANDO O CPS, A ETEC E O WEBSAI

Nas linhas seguintes, faço uma breve apresentação do Centro Paula Souza, sua estrutura, histórico e quem foi Paula Souza; passo por um rápido comentário inicial a respeito do Sistema de Avaliação Institucional do CPS (WebSAI), e finalizo mostrando um pouco da Etec, *locus* deste estudo, e a distribuição de seus alunos por curso e turnos.

3.1 Sobre o Centro Paula Souza

3.1.1 Estrutura

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI)⁵. A instituição administra 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), reunindo aproximadamente 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos, distribuídos por 162 municípios paulistas.

As Etecs atendem mais de 208 mil estudantes nos ensinos Técnico, Técnico integrado ao Médio (Etim) e Médio, distribuídos nos 138 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui 5 cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 4 cursos técnicos na modalidade on-line, 27 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 6 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Já nas Fatecs, cerca de 80 mil alunos estão matriculados em 72 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

⁵ A **Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo** é o órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado. Também são vinculados à Secretaria, a Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (Investe São Paulo), a Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen), além das faculdades e universidades estaduais: Faculdade de Medicina de Marília (Famema), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Famerp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Você encontra mais nas redes sociais: www.youtube.com/desenvolvesp; twitter.com/desenvolvesp; facebook.com/desenvolvesp. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/secretaria-de-desenvolvimento.asp>. Acesso em 24/01/2017.

A cada processo seletivo (Vestibulinho), é preciso conferir quais cursos ⁶ são oferecidos em cada unidade.

3.1.2 Histórico

As informações referentes ao histórico do Centro Paula Souza foram encontradas no portal da instituição⁷.

O CPS foi criado pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

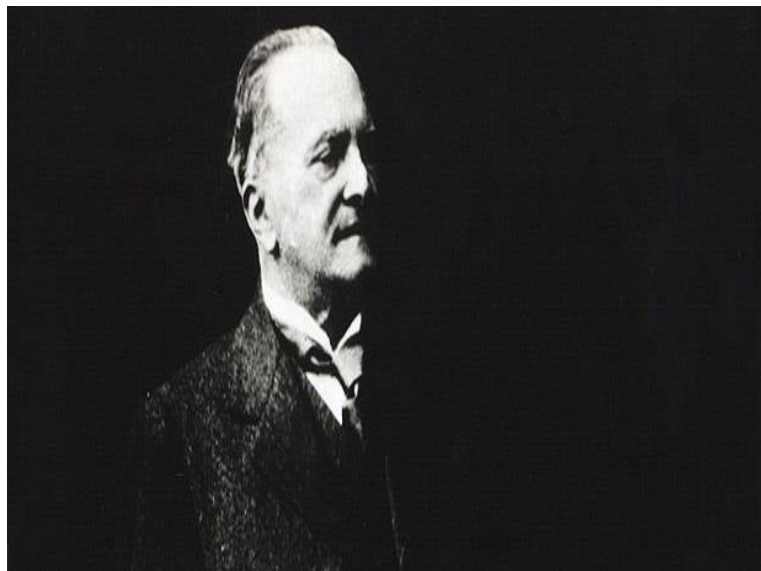
A trajetória do Centro Paula Souza vai além de seus 48 anos de fundação. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

⁶ A relação completa dos cursos oferecidos pelo CPS está nos apêndices.

⁷ Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/> - Acesso em 24/01/2017.

3.1.3 Quem foi Paula Souza

Figura 1: Antonio Francisco de Paula Souza



Nascido em uma família de estadistas, no município paulista de Itu, o engenheiro e professor Antonio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917)⁸ posicionava-se como um liberal, a favor da república e do fim da escravatura. Estudou engenharia na Alemanha e na Suíça. Fundou a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e trabalhou diretamente no desenvolvimento da infraestrutura do País, projetando obras e estradas de ferro. Na política, atuou como deputado, presidente da câmara estadual e ministro das Relações Exteriores e da Agricultura no mandato do presidente Floriano Peixoto (1891 – 1894).

Paula Souza era reconhecidamente um homem à frente de seu tempo e caracterizou-se como um educador que sempre defendeu o papel da escola como meio de formação de profissionais e não somente um local para discussões acadêmicas. Mais de 50 anos após sua morte, os princípios idealizados por Paula Souza começaram a se concretizar com a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, em 6 de outubro de 1969, que posteriormente foi rebatizado como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em homenagem ao professor.

⁸ Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico/>. Acesso em 24/01/2017.

3.2 Sobre o WebSAI

Anualmente o Centro Paula Souza realiza a pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI), atualmente no formato digital, pela internet, com os questionários previamente elaborados pela administração central do CPS, em São Paulo. Todos os alunos regularmente matriculados e frequentes, além dos funcionários, professores e equipe gestora, enfim, 100% da comunidade escolar interna, são convidados a responder ao questionário. Além deles, os alunos egressos há um ano⁹ e pais de alunos também são convidados diretamente pelo CPS a responderem aos questionários pela internet. Observo que a Etec não tem qualquer controle sobre a realização da pesquisa à comunidade externa (egressos e pais), somente cuidando da apresentação aos alunos frequentes e demais integrantes da comunidade interna.

As avaliações das respostas são feitas pela administração central do CPS, que emite os relatórios com as análises e gráficos das informações coletadas e tabuladas a partir da realização dos questionários. Estes envolvem questões objetivas de múltipla escolha que permitem avaliar vários aspectos da Escola, organizados por grupos, como direção, estrutura física, docentes, clima escolar, procedimentos didáticos etc.

A apresentação detalhada do WebSAI está em uma seção específica a este fim.

3.3 Sobre a Etec

Uma das 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza (CPS) – autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) – a Etec escolhida para este estudo é uma escola que completou, em 2017, trinta e um anos de atividades. Foi criada em 03 de junho de 1986 pelo Decreto Estadual n. 25.326, modificado no ano seguinte, pela Lei n. 5542, de 20 de janeiro. Está instalada num município da região central do estado de São Paulo, com cerca de 80 mil habitantes e atividade econômica com forte peso no agronegócio.

Os primeiros cursos técnicos oferecidos foram as Habilitações Profissionais Plenas de Mecânica, Eletrônica e Eletrotécnica, com duração de quatro anos. Em 1994, com a extinção da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (Disaete) da Secretaria da

⁹ O CPS convida os egressos que tenham concluído seus cursos há um ano para investigar sua posição no mercado de trabalho e o quanto a formação adquirida na instituição contribuiu e/ou contribui para isso.

Educação do Estado de São Paulo, todas as 82 escolas técnicas da rede passaram a ser administradas pelo Centro Paula Souza.

O Decreto Federal n. 2208/97 deu uma nova configuração ao currículo da educação profissional, separando-a do Ensino Médio. A partir daquele momento os cursos técnicos, então oferecidos com uma grade anual com duração de quatro anos, passaram a ser em módulos semestrais, com duração de um ano e meio.

A Etec contava, no segundo semestre do ano de 2017, época da elaboração deste trabalho, com 851 alunos regularmente matriculados, distribuídos nos três períodos (manhã, tarde e noite), entre as habilitações técnicas de Mecânica, Mecatrônica, Eletrotécnica, Informática, Enfermagem, Recursos Humanos, Ensino Médio integrado aos técnicos de Informática para Internet e de Mecatrônica, além do Ensino Médio regular (Tabelas 1, 2 e 3), sendo que o Ensino Médio Integrado ao Técnico (Etim) funciona em regime integral, com aulas pela manhã e à tarde. Estão incluídos nesse total os discentes do curso de Administração, na modalidade semipresencial, com aulas somente aos sábados pela manhã.

É também um dos polos estaduais do Grupo de Estudos em Educação à Distância (Geead), que é um departamento vinculado à Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza para oferecer cursos mediados por diferentes tecnologias de comunicação, nos modos *on-line* e semipresencial. Tem sob sua responsabilidade cursos de Informática, Eletrônica, Turismo, Administração, Comércio, Secretariado,, EJA e os Moocs (*massive open on line courses*).

Tabela 1: Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da manhã.

Manhã		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Ensino Médio regular	01	37
ETIM Info p/Internet	03	118
ETIM Mecatrônica	02	66
Enfermagem	02	55
TOTAL	08	276

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec pesquisada

Q. turmas = quantidade de turmas

Tabela 2: Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da tarde.

Tarde		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Técnico em Informática	01	30
ETIM Info p/Internet	03	118
ETIM Mecatrônica	02	66
TOTAL	06	214

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec.pesquisada

Q. turmas = quantidade de turmas

Ao analisarmos as tabelas 1 e 2, notamos o registro de somente uma turma de Ensino Médio regular. Cabe esclarecer que o Centro Paula Souza não abrirá novas turmas dessa modalidade de ensino a partir de 2018, somente do Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim), reafirmando, assim, sua vocação de instituição voltada para a formação técnica profissionalizante de nível médio (Etec) e superior (Fatec).

Em 2018, além da manutenção dos atuais cursos diurnos, foram abertas mais duas turmas do Etim na área da Indústria, reforçando, aí também, a forte vocação da Etec nessa área de formação profissional, sem desprezar a formação nas áreas da Informática, que em 2017 contava com 207 alunos, ou 25% do total de alunos da escola (sendo 118 no Etim, 30 no técnico da tarde e 59 no técnico noturno); na área de Saúde com o técnico em Enfermagem reunindo 109 estudantes (55 no período da manhã e 54 à noite); e na área de Gestão e Negócios, que atualmente oferece o curso técnico em Recursos Humanos, com 99 alunos frequentes em 2017, nas três turmas da noite, o que representava 12% do total de matrículas da Etec. Para a área de Gestão existe a expectativa da abertura do técnico em Administração para o segundo semestre de 2018 ou 2019.

Tabela 3: Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da noite.

Noite		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Mecatrônica	04	128
Mecânica	03	98
Eletrotécnica	03	78
Informática	02	59
Recursos Humanos	03	99
Enfermagem	02	54
TOTAL	15	516

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec.pesquisada

Q. turmas = quantidade de turmas

Tabela 4: Quantidade de alunos matriculados no curso semipresencial.

Manhã/sábado		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Administração	01	29

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec pesquisada.

Q. turmas = quantidade de turmas

Como podemos observar, dos 851 alunos matriculados na Etec no segundo semestre de 2017, 516 frequentavam os cursos noturnos (Tabela 3), sendo a maior concentração notada na área da Indústria (Mecatrônica, Mecânica e Eletrotécnica) com 304 matrículas, que significavam quase 59% dos alunos do turno da noite, e 37% do total de matrículas da escola. Se juntarmos a esses números, os do ETIM de Mecatrônica, serão 370 matrículas na área da indústria, perfazendo uma proporção de 45% do total de alunos da Etec, o que mostra a forte tendência da escola em buscar atender à demanda da indústria local.

Quanto à única turma da modalidade semipresencial, esclareço tratar-se da última turma em curso, pois optou-se pela interrupção no oferecimento desta modalidade neste momento, uma vez que existe a proposta de abertura de uma turma de Administração presencial, no turno da noite, ainda em 2018 ou 2019.

SEÇÃO 4 - HISTÓRICO E ESTRUTURA DO WEBSAI DO CPS

Nesta seção apresento, antes dos dados coletados nos registros do WebSAI 2014 que estão na Seção 5, o detalhamento da estrutura desta avaliação institucional. Penso ser importante, nesse momento, conhecer como o WebSAI do Centro Paula Souza foi concebido, e seu processo de modificações até chegar ao formato atual, para que possamos então avaliar melhor os resultados obtidos nos levantamentos. Em seguida, comento sobre as perguntas/respostas selecionadas para este estudo, a análise do Plano Plurianual de Gestão (PPG) 2015 da Etec objeto desta pesquisa, além das atas referentes ao planejamento pedagógico efetivado no início de 2015.

4.1 Conhecendo o WebSAI

4.1.1 Histórico

O Sistema de Avaliação Institucional, ou SAI, como ficou conhecido inicialmente, foi criado em 1997 pela Área de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza para avaliar, anualmente, o desempenho das Etecs e Fatecs por meio da coleta de informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos, avaliando o funcionamento das Unidades Escolares, seus resultados e impactos na realidade social das comunidades em que estão inseridas. Validado em 1988, o sistema de avaliação foi implantado em 1999 em todas as Etecs, e em 2000 nas Fatecs.

Seu objetivo é buscar a melhoria da qualidade de ensino por meio do autoconhecimento. Com base nos resultados do WebSAI, diretores e professores podem detectar os pontos positivos e negativos de suas unidades e estabelecer estratégias para melhorar o desempenho de seus alunos.

Entre os fundamentos teóricos que embasaram sua versão inicial, destaque-se a estabilidade (para que se pudesse comparar e observar a evolução das unidades ao longo do tempo) e a flexibilidade (para que pudesse sofrer adaptações, atendendo a uma realidade em constante mudança).

As contribuições recebidas da comunidade escolar entre 1999 e 2012 possibilitaram que a Área de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza promovesse mudanças no modelo de avaliação que, como veremos mais adiante, passaram a vigorar a partir de 2013, adequando o sistema à nova realidade.

4.1.2 A Construção do Modelo Inicial de Avaliação do WebSAI

Segundo Peterossi e Menino (2008) a construção do modelo do WebSAI do Centro Paula Souza partiu da experiência da avaliação de várias dimensões institucionais já existentes,

[...] embora descontínuas e independentes entre si em termos de instrumentos e metodologias. Como exemplo: a análise da missão institucional e sua adequação social; a produtividade dos cursos; a política educacional e as metodologias de ensino adotadas; a interação com o mercado de trabalho; as políticas de formação docente; e, a inserção do aluno egresso no mercado de trabalho. (p. 2)

Os primeiros instrumentos de avaliação foram constituídos basicamente de questionários impressos, utilizados pela primeira vez em 1997, em um projeto piloto que envolveu 20 Etecs. Em 1998 uma nova rodada de questionários incorporou outras 20 escolas. Em 1999 o projeto foi reformulado com as alterações apontadas pelas experiências dos anos anteriores, e sua abrangência envolveu todas as escolas técnicas. Em 2000, também as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) começaram a ser avaliadas.

Dessa forma, a construção do modelo institucional de avaliação está ancorada na ideia de que todas as unidades de ensino devem ser avaliadas anualmente e essa avaliação deve ser organizada e operacionalizada a partir de uma concepção que permita integrar as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de informação e avaliação. (PETEROSSO e MENINO, 2008, p. 3)

4.1.3 Princípios Básicos

A implantação do modelo seguiu dois princípios básicos. O primeiro é a aceitação da necessidade de avaliação por todos os atores envolvidos de forma a promover uma reflexão crítica sobre a competência técnica e a competência social na busca do conhecimento acerca da realidade institucional. O segundo princípio diz respeito ao caráter contínuo e sistemático da avaliação com seu foco nos principais agentes das ações institucionais, os alunos e os professores, “que assumem no processo uma relação de complementaridade sendo, ao mesmo tempo, atores e autores da apreciação subjetiva” (PETEROSSO e MENINO, 2008, p. 3). Mas outros agentes também participam da avaliação (funcionários, diretores, pais e egressos), incorporando, dessa forma, saberes e valores, muitas vezes até conflitantes, dos grupos socialmente ativos na escola permitindo uma visão mais ampla e mais próxima da realidade.

Para superar a dualidade de se mensurar quantitativamente fenômenos qualitativos, a opção foi a adoção de um sistema híbrido em que “resultados do desempenho escolar, expressos por indicadores quantitativos, são utilizados, tais como: a relação candidato/vaga, o número de profissionais formados e a empregabilidade dos egressos” (PETEROSSSI e MENINO, 2008, p. 4). Esse processo híbrido adotado buscou, entre outros objetivos, promover uma reflexão em direção à melhoria da qualidade, além de:

- Possibilitar a consolidação e/ou o redirecionamento das políticas institucionais;
- Promover a avaliação interna (autoavaliação) e a avaliação externa (avaliação participativa);
- Desenvolver na instituição uma cultura de avaliação;
- Subsidiar os projetos pedagógicos das unidades de ensino. (Peterossi e Menino, 2008, p. 4)

4.1.4 Sistema Inicial de Pontuação do WebSAI

Tendo como pressuposto a ideia de comparação com modelos tidos como ideais, ou com resultados anteriores ou, ainda, com resultados projetados, o que vai ao encontro dos conceitos de gerencialismo e performatividade discutidos por Ball (2005), a opção foi a construção de um referencial ideal e o estabelecimento de metas para o período a ser analisado, arbitrando-se uma pontuação para os indicadores desse referencial.

Quanto ao padrão ideal, estabeleceu-se que ele é atingido “quando todos os vários agentes envolvidos avaliam as ações e seus efeitos como ‘muito bom’ ou ‘bom’ e, quando não há perda de alunos no decorrer do curso” (PETEROSSSI e MENINO, 2008, p. 4).

O Quadro 2 a seguir mostra como foi construído, inicialmente, o sistema de pontuação do WebSAI.

Quadro 2: O sistema de pontuação do WebSAI

	INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL PONTO
PRODUTO	Desempenho Escolar	Índice Perda/Produtividade - Reprovações, trancamentos e desistências de alunos. Relação Candidato Vagas - número de alunos inscritos por vaga oferecida Taxa Concluinte/ Curso - número de formados por número de alunos matriculados Taxa de integralização - tempo médio para conclusão de curso	220
	Situação dos Egressos	Trabalho na área Situação salarial Dificuldades com emprego Desempenho profissional (autoavaliação)	40
	Situação Escola-Sociedade	Parcerias, convênios e projetos com instituições externas à Unidade de Ensino.	50
	Produção Acadêmica	Publicações e trabalhos de natureza técnico-científica e cultural dos docentes Patentes	40
		Sub-Total	350
PROCESSO	Desempenho Pedagógico	Questões de satisfação com curso e Unidade de Ensino Ensino acompanhando a evolução tecnológica Integração entre teoria e prática e mundo do trabalho Conhecimentos adquiridos Dificuldades com os cursos	150
	Higiene e Segurança	Condições de higiene e limpeza e de segurança tanto das dependências escolares como informações e conhecimentos necessários à formação do profissional	40
	Gestão	Níveis de participação e comunicação nas decisões técnico - administrativas - financeiras Relacionamentos externo e interno	100
	Infraestrutura	Existência, adequação, acesso, qualidade e condições de materiais, equipamentos, salas, laboratórios e demais instalações didáticas	60
	Desempenho Profissional	Atuação profissional de professores, funcionários e direção.	30
	Índice de Titulação	Média ponderada da titulação acadêmica dos docentes Atuação Profissional na área	30
	Índice de Assiduidade Índice de Ocupação	Frequência dos alunos Frequência e pontualidade dos docentes Número de alunos matriculados	40
		Sub-Total	450
BENEFÍCIO	Grau de satisfação	Níveis de satisfação de alunos, docentes e funcionários	110
	Expectativas atendidas	Indicações do curso e da escola Atendimento das aspirações dos alunos	30
	Avaliação do curso	Avaliação do curso feita por alunos e egressos	60
		Sub-Total	200
		TOTAL DE PONTOS = IDEAL	1000

Fonte: Peterossi e Menino, 2008, pag. 5.

A pontuação, arbitrada em 1000 pontos, considerou o desempenho e a dinâmica de uma instituição de ensino em relação a processo, produto e benefício.

Por processo entende-se o conjunto das ações e resultados para a formação profissional dos alunos além da infraestrutura da unidade escolar, sendo seus indicadores o desempenho pedagógico, a higiene e segurança, a gestão, a infraestrutura, o desempenho profissional, a assiduidade e a titulação docente.

Já o produto considera a produtividade da escola, inserção dos alunos no mercado de trabalho com a utilização dos conhecimentos adquiridos. Os indicadores estabelecidos foram o índice de perda e de produtividade, a relação candidato/vaga, a porcentagem de concluintes por curso, a situação dos egressos, a relação escola/comunidade, a produção acadêmica e o tempo de integralização dos cursos.

Quanto a benefício, considerou-se o atendimento das expectativas da comunidade e dos egressos, fixando-se como indicadores a satisfação com os cursos, as expectativas atendidas e a avaliação dos cursos. (PETEROSSO e MENINO, 2008).

A pontuação de até 1000 pontos estabelecida para os diferentes indicadores define o desempenho em termos ideais. A pontuação real obtida pela Unidade de Ensino permite uma autoavaliação que, confrontada com o padrão ideal, define (em porcentagem) a distância do seu desempenho com os padrões de excelência arbitrados. Ao mesmo tempo, permite uma comparação com o desempenho médio da Instituição e com os resultados da própria Unidade em anos anteriores. É, assim, possível analisar a trajetória de cada Unidade em termos de melhoria da qualidade (Froncillo, 2002). Evitou-se utilizar os resultados para estabelecer uma classificação do tipo 'piores e melhores' unidades de ensino. Cada unidade é comparada, ano a ano, com o seu próprio desempenho de forma a permitir um processo de autoavaliação e acompanhamento de suas metas e realizações. (PETEROSSO e MENINO, 2008, p. 6)

4.1.5 Revisão do SAI em Sintonia com a Política Educacional do CPS

A atualização do SAI, levada a cabo a partir de 2013, considerou a política educacional do Centro Paula Souza, expressa em sua missão, visão e objetivos estratégicos, a saber:

Missão

Promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.

Visão

Consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade.

Objetivos estratégicos

- Atender e antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho.
- Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza.
- Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento e gestão, e as atividades operacionais e administrativas.
- Alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem.
- Estimular e consolidar parcerias (internas e externas) e sinergias, e a inovação tecnológica.
- Reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos.
- Promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano.
- Incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos.
- Assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.¹⁰

Para a gestão do CPS o WebSAI disponibiliza informações qualificadas sobre a concretização, pelas Etecs e Fatecs, do estabelecido nesses pressupostos.

4.1.5.1 Categorias de Indicadores do Novo SAI

De acordo com o documento SAI-CPS (2014), apesar de manter muitos princípios do modelo anterior, o novo SAI, agora conhecido como WebSAI, apresenta indicadores de desempenho agrupado em três grandes grupos ou categorias: *indicadores de insumo, de processo e de resultado*. A análise deste último, agregado a outros dados específicos, permite que se chegue a um quarto, o *indicador de impacto*. (SAI-CPS, 2014)

Vamos conhecer melhor um pouco de cada indicador.

Indicadores de Insumo: mostram a infraestrutura básica que as unidades escolares possuem para a realização de suas atividades cotidianas, podendo, portanto, apontar eventuais demandas de cada uma delas. Por não serem de responsabilidade direta das unidades escolares, não recebem pontuação no WebSAI.

Esses indicadores referem-se aos meios pelos quais o projeto educacional é implementado. Permitem oferecer uma fotografia da infraestrutura básica

¹⁰ Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em 03/02/2017.

com a qual as unidades contam para desenvolver as suas atividades cotidianas. Representam, portanto, um importante recurso para que se tenha uma visão geral das condições de todas as Unidades do Centro Paula Souza e de eventuais demandas de cada uma delas. Esses indicadores não recebem pontuação, uma vez que, de maneira geral, não são de responsabilidade direta de cada unidade. (SAI-CPS, 2014, p. 5)

Indicadores de Processo: dizem respeito à utilização dos insumos no dia a dia das unidades escolares.

Resultam do modo como a comunidade escolar se organiza para cumprir a sua missão e atender aos seus objetivos estratégicos, segundo as perspectivas de todos os seus segmentos: alunos, professores, coordenadores da equipe de gestão, funcionários e pais ou responsáveis pelos alunos (estes últimos apenas no caso das Etecs).

Ao contrário dos indicadores de insumo, os indicadores de processo são pontuados segundo critérios inspirados na política educacional do Centro Paula Souza, com exceção dos indicadores relativos à situação de segurança nas escolas. (SAI-CPS, 2014, p. 5)

Indicadores de Resultados

referem-se aos resultados objetivos atingidos pelo Centro Paula Souza e, em particular, por cada uma de suas unidades, e, ainda, às percepções dos diferentes segmentos sobre as realizações da unidade. Esses indicadores são também pontuados para a obtenção de um indicador geral de resultados. (SAI-CPS, 2014, p. 6)

Indicadores de Impacto

revelam os efeitos conseguidos pelo Centro Paula Souza e por cada uma das unidades, a médio e a longo prazo. Além disso, por meio da pesquisa de egressos, permitem que se tenha uma visão de como a sociedade, em geral, e o mercado de trabalho, em particular, valorizam o resultado das ações educacionais do Centro Paula Souza.

Como os indicadores de insumo, esses indicadores não são pontuados, ainda que possam oferecer o panorama da evolução de cada unidade – e de todo o sistema educacional – ao longo do tempo. (SAI-CPS, 2014, p. 6)

Conforme observaremos no Quadro 3, as categorias de indicadores são compostas por diferentes **dimensões**; essas, por sua vez, são organizadas em **áreas**.

Ressalte-se que todos os indicadores (à exceção dos “indicadores objetivos” da categoria “resultado”, que são resultado de fórmulas matemáticas específicas de cálculo) são construídos a partir das respostas dos alunos, professores, funcionários, equipe de gestão, coordenadores pedagógicos e pais ou responsáveis, às questões de seus respectivos questionários do WebSAI. Os indicadores SAI são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Indicadores SAI – Categorias, Dimensões e Áreas

Categoria	Dimensão	Área
Insumo	Condições de ensino	Adequação do espaço físico e instalações
		Materiais didático-pedagógicos
Processo	Desempenho escolar	Rendimento escolar
		Acompanhamento e avaliação da aprendizagem
		Fluxo escolar
		Frequência escolar
	Gestão escolar	Gestão democrática da escola
		Equipe gestora e liderança
		Habilitação e formação dos profissionais
	Gestão pedagógica	Planejamento pedagógico
		Práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Clima escolar
		Disciplina e normas de convivência
	Resultado	Desempenho escolar
Gestão pedagógica		Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas
Ambiente educativo		Nível de satisfação quanto ao clima escolar
Geral		Nível de satisfação com relação ao curso
Indicadores objetivos		Índice de produtividade
	TCC - Taxa de Conclusão de Curso	

Fonte: SAI-CPS, 2014, p. 7.

4.1.5.2 Sobre a pontuação do novo SAI

Recebem maior pontuação os indicadores que apontam as ações pedagógicas e de gestão de maior impacto na aprendizagem, uma vez que “assegurar aprendizagens de qualidade aos alunos da instituição” está em conformidade com “as especificidades de cada curso e de cada unidade, como supõe a missão do Centro Paula Souza”. (SAI_CPS, 2014, p. 8).

Assim, cada questão pode receber entre 1 e 3 pontos, e a pontuação máxima de cada indicador pode ser observada na Tabela 5. Como vemos, a escala que ia a 1000 pontos no modelo inicial agora vai até, no máximo, 517 pontos entre as várias dimensões das categorias Processo (máximo de 412 pontos) e Resultado (máximo de 105 pontos).

Notamos que, na Tabela 5, a categoria Insumos não está pontuada uma vez que ela não é considerada de responsabilidade direta das unidades escolares, mas da administração central do CPS.

Tabela 5: Número Máximo de Pontos por Segmento Pesquisado, segundo Categoria, Dimensão e Área dos Indicadores SAI.

CAT	DIMENSÃO	ÁREA	ALUNO	PROFESSOR	DIREÇÃO/ COORDENAÇÃO	FUNCIONÁRIO	PAIS/ RESPONSÁVEIS	TOTAL		
Processo	Desempenho escolar	Rendimento escolar	2	5	7			14	126	412
		Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	17	20	16		4	57		
		Fluxo escolar	4	10	10		4	28		
		Frequência escolar	7	7	7		6	27		
	Gestão escolar	Gestão democrática na escola	11	13	10	7	4	45	72	
		Equipe gestora e liderança	1	2		2	1	6		
		Habilitação e formação dos profissionais		10	8	3		21		
	Gestão pedagógica	Planejamento pedagógico	3	25	18			46	155	
		Práticas pedagógicas	44	32	30	3		109		
	Ambiente educativo	Clima escolar	4	11	9	8		32	59	
		Disciplina e normas de convivência	8	7	6	6		27		
		Segurança na escola								
	SUBTOTAL PROCESSO			101	142	121	29	19		
Resultado	Desempenho escolar	Nível de satisfação quanto ao rendimento escolar	3	3	3			9	55	105
	Gestão pedagógica	Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas	12		4			16		
	Ambiente educativo	Nível de satisfação quanto ao clima escolar	6	5	5	5	6	27		
	Geral	Nível de satisfação em relação ao curso	3					3		
	SUBTOTAL RESULTADO – SUBJETIVO			24	8	12	5	6		
	Indicadores objetivos	Índice de produtividade							25	
TCC- Taxa de conclusão de curso							25			

CAT = Categoria.

Fonte: SAI-CPS, 2014, p. 10

SEÇÃO 5 – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção mostro, primeiro, a distribuição dos alunos que responderam ao WebSAI 2014, conforme os turnos em que frequentavam as aulas na Etec. Esclareço em seguida os critérios que me levaram a escolher as perguntas/respostas para minha investigação e, então, passar à análise dos dados coletados e compará-los aos demais documentos referentes ao planejamento da escola.

5.1 Perfil dos Alunos no Final de 2014

Os dados seguintes referem-se à distribuição dos alunos por curso e turno (manhã, tarde e noite) no final do segundo semestre de 2014, quando foi realizada a avaliação institucional, objeto deste trabalho de pesquisa.

O objetivo de relacionar estas informações neste momento é conhecer um pouco do perfil do corpo discente antes de analisarmos suas opiniões acerca do trabalho realizado na Etec ao longo daquele ano de 2014.

No total, 796 alunos responderam ao questionário. Destes, 263 (33%) eram frequentes no turno da manhã, 79 (10%) no turno da tarde, 414 (52%) no turno da noite, e outros 40 (5%) eram alunos em regime integral, com aulas nos turnos da manhã e tarde do ETIM.

Como notamos, a maioria dos alunos em 2014 frequentava os cursos noturnos, confirmando o perfil que se mantém em 2017. A observar ainda a concentração de alunos do Ensino Médio regular, que em 2014 agregava 196 dos 263 alunos do turno da manhã, e que neste ano de 2017 estão resumidos a uma única turma de 40 discentes, uma vez que a política do CPS é de substituir essas vagas pelas do ETIM, que em 2014 representavam, como vimos, 5% do total de matrículas, e em 2017 somam mais de 21%.

5.2 Seleção das Perguntas/Respostas ao WebSAI 2014

Neste momento apresento os critérios que me conduziram a escolher as perguntas/respostas que serão consideradas na análise desta pesquisa.

Tomei por base o indicador de área com maior peso, considerada a pontuação observada na Tabela 5, por dimensão. Assim, na dimensão Desempenho Escolar, o indicador escolhido para a análise foi a área “Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem”, que tem peso 17. Na dimensão Gestão Escolar, o indicador foi a área “Gestão Democrática na Escola”, com peso 11. O indicador escolhido na dimensão Gestão Pedagógica foi “Práticas

Pedagógicas”, que tem peso 44 e é o indicador com maior pontuação nas respostas dos alunos. Na dimensão Ambiente Educativo, o indicador foi “Disciplina e normas de convivência” que tem peso 8. Esclareço que todos esses indicadores referem-se à categoria Processo. Já na categoria Resultado, selecionei os dois indicadores com maiores pesos, a saber: na dimensão Gestão Pedagógica, o indicador “Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas”, que tem peso 12, e na dimensão Ambiente Educativo, a dimensão selecionada foi “Nível de satisfação quanto ao clima escolar”, que tem peso 6. Finalizando selecionei o “Nível de satisfação em relação ao curso”, da dimensão Geral, área que tem peso 3.

As sete tabelas resultantes (tabelas 6 a 12) desta seleção e suas respectivas análises estão nas páginas seguintes.

5.3 Perguntas e Respostas do WebSAI 2014 – uma Análise

Ao iniciar a apresentação destes dados, esclareço que a numeração que precede as perguntas nas tabelas refere-se à numeração original, conforme utilizada nos questionários do WebSAI. Quando um aluno estava matriculado em dois cursos ao mesmo tempo, por exemplo, Ensino Médio e algum curso Técnico, ele respondeu a dois questionários, um para cada curso. Assim também os professores (não são alvo desta pesquisa) que estavam, concomitantemente, exercendo as funções de coordenação, responderam a um questionário enquanto docentes e outro enquanto coordenadores.

O propósito aqui é fazer uma leitura das respostas dos alunos, procurando dar significados aos números apresentados pelo WebSAI 2014, relacionando-os com a documentação referente ao planejamento escolar do ano de 2015, procurando, assim, responder às perguntas elencadas na propositura deste trabalho de pesquisa.

Observando dados da Tabela 6, destaca-se, na questão 16, que quase 29% dos alunos não percebiam ações claras dos professores para a identificação de suas dificuldades individuais, o que coincide com a percepção de 28% deles (questão 18) de que os professores não corrigiam e analisavam as provas com as turmas, destacando erros e acertos; essas opiniões vão ao encontro de metade dos discentes que afirmaram que as atividades de reforço e recuperação contribuem pouco para solucionar as dificuldades de aprendizagem (questão 20) e de outros 40% que não veem seus professores oferecendo apoio individualizado e incentivando suas potencialidades (questão 44, tabela 7).

Esses números sugerem uma análise mais detalhada das práticas pedagógicas conduzidas pelos docentes para identificação de ações orientadas pela coordenação pedagógica e vão em sentido contrário ao que é preconizado no PPG 2015:

Outra prática pedagógica que tem produzido resultados satisfatórios, sobremaneira no que se refere ao aproveitamento escolar, é o acompanhamento diferenciado de alunos com aproveitamento insatisfatório por meio de atividades, recursos e metodologias diferenciadas e individualizadas com a finalidade de eliminar e/ou reduzir a deficiência de aprendizagem que inviabilizou o desenvolvimento das competências visadas neste componente curricular. Nesse contexto, estão entre as propostas da Equipe Escolar: a) revisão dos conteúdos utilizando-se de novos indicadores de domínio, bem como novas averiguações de critérios e instrumentos de avaliação; b) estabelecimento de critérios diferenciados de avaliação em relação aos que foram aplicados anteriormente. (PPG-Etec, p. 5).

Como vemos, a percepção de grande parte dos alunos é diferente da prática que estaria produzindo os “resultados satisfatórios” afirmados no PPG da Etec, tanto em relação ao “acompanhamento diferenciado dos alunos” quanto em relação à proposta de ações e “metodologias diferenciadas e individualizadas”. Essa contradição pode ser observada na análise das tabelas 6, 7 e 8.

Tabela 6: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Acompanhamento e avaliação da aprendizagem”

Área: Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
15 - Em sala de aula, os professores dão atenção individual quando você e seus colegas apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	387	260	130	19	0	796	48,62	32,66	16,33	2,39	0,00
16 - Quando você e seus colegas têm dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados, os professores procuram identificar individualmente as causas dessas dificuldades? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	302	264	191	39	0	796	37,94	33,17	23,99	4,90	0,00
17 - Em sua escola, os professores apresentam os critérios de avaliação nas diferentes disciplinas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	469	215	99	13	0	796	58,92	27,01	12,44	1,63	0,00
18 - Os professores corrigem e analisam as provas com as turmas, destacando erros e acertos? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	302	269	182	43	0	796	37,94	33,79	22,86	5,40	0,00
19 - A escola oferece sistematicamente outras atividades e projetos fora do horário normal de aulas para alunos que têm dificuldades de aprendizagem? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	145	156	293	202	0	796	18,22	19,60	36,81	25,38	0,00
20 - As atividades de reforço e recuperação oferecidas pela escola têm contribuído para que você e/ou seus colegas resolvam as dificuldades de aprendizagem? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	201	198	227	170	0	796	25,25	24,87	28,52	21,36	0,00

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Tabela 7: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Práticas Pedagógicas”

Área: Práticas pedagógicas	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
35 - Seus professores encontram dificuldades para manter a ordem necessária em classe para a adequada condução das aulas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	87	146	237	326	0	796	10,93	18,34	29,77	40,95	0,00
36 - Você considera que os professores dominam os conteúdos que lecionam? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	448	250	93	5	0	796	56,28	31,41	11,68	0,63	0,00
37 - Seus professores relacionam o conteúdo das disciplinas com os temas gerais e situações do cotidiano? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	319	289	169	19	0	796	40,08	36,31	21,23	2,39	0,00
38 - Você considera que os professores, no tratamento dos diferentes conteúdos, procuram conhecer e aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	293	276	198	29	0	796	36,81	34,67	24,87	3,64	0,00
39 - Os conteúdos e as estratégias trabalhados por seus professores estimulam você e seus colegas a participar e a colaborar durante as aulas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	280	303	195	18	0	796	35,18	38,07	24,50	2,26	0,00
40 - Seus professores recorrem a estratégias que motivam e mantêm o seu interesse e o de seus colegas pelos conteúdos que estão sendo desenvolvidos? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	244	287	232	33	0	796	30,65	36,06	29,15	4,15	0,00
41 - Seus professores estimulam e apoiam o desenvolvimento da sua autonomia e a de seus colegas para a resolução de situações-problema e a tomada de decisões? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	281	275	204	36	0	796	35,30	34,55	25,63	4,52	0,00
42 - No seu curso, os professores propõem a realização de projetos interdisciplinares envolvendo várias disciplinas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	212	210	270	104	0	796	26,63	26,38	33,92	13,07	0,00
43 - Em seu curso, os professores utilizam regularmente os recursos audiovisuais disponíveis na escola? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	277	279	213	27	0	796	34,80	35,05	26,76	3,39	0,00
44 - Os professores oferecem apoio individualizado a cada aluno buscando incentivar o desenvolvimento de suas potencialidades? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	238	239	258	61	0	796	29,90	30,03	32,41	7,66	0,00

45 - Com que frequência seus professores propõem o uso de computadores para a realização de atividades das diferentes disciplinas? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	208	255	307	26	0	796	26,13	32,04	38,57	3,27	0,00
46 - Com que frequência seus professores propõem o uso de internet para a realização de atividades das diferentes disciplinas? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	169	227	358	42	0	796	21,23	28,52	44,97	5,28	0,00
47 - Com que frequência seus professores propõem o uso da biblioteca, pelos alunos, para a realização de atividades das diferentes disciplinas? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	106	117	363	210	0	796	13,32	14,70	45,60	26,38	0,00
48 - Com que frequência seus professores propõem o uso de laboratórios, oficinas e ambientes específicos para a realização de atividades práticas do seu curso? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	244	231	282	39	0	796	30,65	29,02	35,43	4,90	0,00
49 - Na sua turma, os professores dispensam a mesma atenção para todos os alunos (negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, homens ou mulheres, homossexuais ou não)? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	581	69	50	96	0	796	72,99	8,67	6,28	12,06	0,00

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Na Tabela 7, notamos que 47% dos alunos não identificam a prática de projetos interdisciplinares pelos professores (questão 42), enquanto que 33% não veem o professor motivando e mantendo o interesse dos alunos pelos conteúdos (questão 40) e outros 30% acham que os docentes não desenvolvem e apoiam a autonomia dos alunos para a solução de situações-problema e tomada de decisões (41). Pode estar aqui uma chave para envolver os alunos com os conteúdos, motivando-os com projetos e incentivando sua autonomia, inclusive, e principalmente, para os estudos. Também a diversificação de metodologia pode contribuir, uma vez que grande parte dos alunos se ressentem da maior utilização de laboratórios e oficinas (40%, questão 48), internet (50%, questão 46) e biblioteca (71%, questão 47). Nesse último caso, observo que a limitação do acervo da biblioteca da Etec restringe as possibilidades de sua plena utilização por professores e alunos, apesar de constantemente serem solicitados novos títulos à administração do CPS. Caberia discutir esses assuntos no momento do planejamento pedagógico feito no início de cada período letivo. Destaco que no final de 2014 a Etec se preparava para iniciar uma ampla reestruturação física, que está em curso e em

vias de finalização, com a reforma e ampliação de seus ambientes, praticamente dobrando a área construída, o que proporcionará mais alternativas para as práticas pedagógicas.

Sobre a satisfação com as práticas pedagógicas, observamos na Tabela 8 que cerca de 80% dos alunos afirmam que tanto as aulas teóricas quanto as aulas práticas (questões 60 e 61) atendem aos objetivos propostos, apesar das restrições comentadas anteriormente com relação à diversificação na utilização de diferentes ambientes e à motivação dos alunos. Ainda assim, em torno de 90% dos discentes se disseram satisfeitos com a preparação para o futuro desempenho profissional (questão 62) e também que seus cursos atendem às suas expectativas (questão 63).

Tabela 8: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas”

Área: Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
60 - Você considera que as aulas teóricas de seu curso atendem aos objetivos propostos? A - sim, todas, B - sim, a grande parte, C - sim, algumas, D - não	350	297	123	26	0	796	43,97	37,31	15,45	3,27	0,00
61 - Você considera que as aulas práticas de seu curso atendem aos objetivos propostos? A - sim, todas, B - sim, a grande parte, C - sim, algumas, D - não	377	255	131	33	0	796	47,36	32,04	16,46	4,15	0,00
62 - Você considera que o seu curso está preparando você para o seu futuro desempenho profissional (postura e apresentação profissional)? A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não está preparando	465	248	69	14	0	796	58,42	31,16	8,67	1,76	0,00
63 - Você considera que o seu curso está atendendo às suas expectativas? A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não atende	413	286	76	21	0	796	51,88	35,93	9,55	2,64	0,00

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Ao analisarmos a Tabela 9, percebemos que mais de 48% dos pais não participam das reuniões de pais e mestres (questão 29) promovidas pela escola, o que é justificável porque, de acordo com o PPG 2015, 53% dos alunos é maior de 18 anos, especialmente nos cursos técnicos do turno da noite. Enquanto isso, 30% dos estudantes afirmam receber poucas informações do desempenho da escola em avaliações como SARESP e ENEM (questão 28) e clamam também por uma melhor comunicação da direção com os alunos (questão 30), mas mais de 90% reconhecem

que são conhecedores do calendário escolar e sabedores de seus principais eventos. Destaco ainda que um em cada três discentes não soube informar se o Conselho Escolar desta Etec é atuante e democrático (questão 32). Aqui caberia discutir ações que tornassem a atuação do Conselho mais transparente para este terço dos alunos. Lembro LÜCK (2013a, p. 49) para quem “a clareza dos objetivos, a orientação por princípios e a compreensão de suas implicações quanto à ação, tornam a participação mais efetiva e competente”.

Tabela 9: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Gestão Democrática na Escola”

Área: Gestão democrática da escola	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
27 - Nesta escola, os alunos são informados sobre os principais acontecimentos e/ou eventos escolares (Calendário Escolar, datas de provas, datas comemorativas etc.) ? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	611	113	64	8	0	796	76,76	14,20	8,04	1,01	0,00
28 - Os alunos recebem informações sobre as estatísticas educacionais referentes ao desempenho dessa escola e da rede de escolas Paula Souza (taxas de evasão, reprovação, aprovação, SARESP, ENEM etc.)? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	364	195	161	76	0	796	45,73	24,50	20,23	9,55	0,00
29 - O seu pai ou responsável participa das reuniões de pais e mestres promovidas pela escola? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	291	116	117	272	0	796	36,56	14,57	14,70	34,17	0,00
30 - Você acredita que, na escola, a comunicação da direção com os alunos é ágil e de fácil compreensão por todos? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	309	255	192	40	0	796	38,82	32,04	24,12	5,03	0,00
31 - Em sua turma, os alunos se queixam de atitudes demasiadamente autoritárias dos professores para manter o controle durante as atividades escolares? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	82	109	342	263	0	796	10,30	13,69	42,96	33,04	0,00
32 - Você considera que o Conselho Escolar dessa escola é atuante e democrático? A - sim, B - não, C - não sei informar	443	79	274	0	0	796	55,65	9,92	34,42	0,00	0,00

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Tabela 10: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Disciplina e Normas de Convivência”

Área: Disciplina e normas de convivência	A	B	C			Total	%A	%B	%C		
52 - Quando ocorrem atitudes de preconceito ou discriminação entre os alunos, há conversas em sala ou em outro espaço da escola para que elas não se repitam? A - sim, B - não, C - não sei informar	446	67	283	0	0	796	56,03	8,42	35,55	0,00	0,00
53 - Os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar são resolvidos com base no diálogo e na negociação? A - sim, B - não, C - não sei informar	519	53	224	0	0	796	65,20	6,66	28,14	0,00	0,00
54 - Nesta escola, as regras de convivência no ambiente escolar e os direitos e deveres dos alunos são divulgados e conhecidos por você e seus colegas? A - sim, B - não, C - não sei informar	626	33	137	0	0	796	78,64	4,15	17,21	0,00	0,00

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Se por um lado 65% dos estudantes reconhecem que os conflitos no ambiente escolar são resolvidos com base no diálogo e na negociação (questão 53, tabela 10), por outro, um em cada três discentes afirmou não saber se quando ocorrem atitudes de discriminação entre alunos há conversas em sala ou em outro espaço da escola para que não se repitam (questão 52). Apesar disso, 78% dos respondentes afirmaram reconhecer que as regras de convivência no ambiente escolar, assim como os direitos e deveres dos alunos, são divulgadas e conhecidas (questão 54). Esse pode ser um indicativo de que as ações para esclarecimento dos alunos sobre os procedimentos adotados em eventuais ocorrências de conflito podem ser revistas, visando melhorar a percepção deles acerca do problema e suas alternativas para melhor solução.

Tabela 11: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação quanto ao clima escolar”

Área: Nível de satisfação quanto ao clima escolar	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
64 - Você acredita que os alunos, professores e funcionários sentem orgulho e satisfação por pertencerem a esta escola? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	357	310	115	14	0	796	44,85	38,94	14,45	1,76	0,00
65 - Você gosta de frequentar esta escola? A - sim, B - não	756	40	0	0	0	796	94,97	5,03	0,00	0,00	0,00

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Tabela 12: Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação em relação ao curso”

Área: Nível de satisfação em relação ao curso	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
66 - Você está satisfeito com o seu curso? A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não estou satisfeito	448	279	51	18	0	796	56,28	35,05	6,41	2,26	0,00

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Adicionalmente, podemos notar, pelas Tabelas 11 e 12, que apesar das restrições comentadas anteriormente, 91% dos alunos declararam estar satisfeitos com seus cursos (questão 66) e 95% deles afirmaram gostar de frequentar a Etec (questão 65), sendo que quase 84% dos estudantes percebiam que os demais alunos, professores e funcionários sentiam orgulho por pertencerem à escola (questão 64).

5.4 Sobre os Documentos da Instituição

O Planejamento Plurianual de Gestão (PPG) da Etec apresenta a escola como espaço de interação entre seus diferentes atores a partir da diversidade dos “aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais, econômicos e históricos” (p. 2), mostrando como a unidade escolar está organizada para atender às demandas existentes, e se propõe a

[...] elencar as práticas escolares que permeiam seu cotidiano com o intuito de identificar suas potencialidades e, ao mesmo tempo, na outra extremidade, as possíveis fragilidades que necessitam ser objeto de grande atenção na gestão escolar a partir de então. (PPG 2015-2019, p. 2).

Como o PPG tem uma vigência de cinco anos, mas com replanejamento pelo menos anual, o documento assegura, periodicamente, a inclusão de novos projetos que atendam às constantes mudanças nas demandas da comunidade escolar.

Ao considerar a escola como “um ambiente de vivência” em que se procura formar cidadãos, o documento destaca que “as práticas pedagógicas não se pautam apenas nas técnicas; o ensinar tem como base o construir; e nesta ação, o currículo e o planejamento pedagógico são matérias-primas no processo cognitivo e formativo” (p. 4) e afirma que

[...] o planejamento escolar se assenta numa ação conjunta e interativa, onde a compreensão da visão, missão, valores e princípios assumidos pela escola, assim como dos seus objetivos e metas, constituem-se em condição para o estabelecimento da unidade entre as diferentes ações educacionais, de modo a dar o sentido de continuidade entre elas e obter resultados mais amplos e consistentes. (PPG 2015-2019, p. 2)

Remeto aqui ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2015 da Etec, que ao se definir retratando “a escola dentro de sua individualidade” em busca da melhoria da qualidade de ensino, afirma-se “servindo de guia para a ‘práxis pedagógica’ e a continuidade de uma proposta de trabalho que atenda aos interesses da comunidade” (p. 4).

Esclareço que o PPP é parte integrante do PPG, e é revisto continuamente, sendo atualizado em consonância com as demandas de forma a se articular como referencial para a prática pedagógica no cotidiano da escola, orientando o processo de ensino-aprendizagem e os procedimentos de avaliação e acompanhamento do desempenho escolar dos discentes.

Percebe-se que os resultados empíricos advindos do Projeto Político-Pedagógico refletido e vivenciado pela comunidade escolar desta Etec tornam-se, portanto, em uma ferramenta de gestão, numa perspectiva pedagógica, de aprendizado constante com o mundo, com o corpo discente, corpo técnico-administrativo, com os segmentos produtivos correlatos (ou

não) aos cursos oferecidos, com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral. (PPG 2015-2019, p. 6).

Para aprender com o corpo discente, além da atenção aos *feedbacks* oriundos do relacionamento diário, poder-se-ia recorrer ao WebSAI que, realizado anualmente, constituir-se-ia em importante ferramenta de gestão por agregar informações sobre como as pessoas que frequentam a escola a percebem.

O resultado prático desta observação poderia estar, então, refletido no planejamento das ações pedagógicas a serem conduzidas no período imediatamente posterior à realização da avaliação institucional. Se a busca por registros consistentes no PPG 2015-2019 que sinalizassem a utilização das informações do WebSAI 2014 em sua elaboração não confirmou a expectativa inicial, também a análise das atas das reuniões pedagógicas, tanto do núcleo de gestão da Etec (composto pela direção e coordenadores) quanto dos coordenadores com os professores, também não me conduziu a confirmar a hipótese inicialmente traçada nesta pesquisa.

Esclareço que em todo início de ano são realizadas reuniões pedagógicas e de planejamento, entre a direção e coordenação com os professores. Inicialmente uma reunião geral, com todos os professores, coordenadores e direção, em que as diretrizes do período letivo são discutidas. Seguem-se reuniões por área, em que os coordenadores dos cursos debatem com seus respectivos professores seus planos de trabalho e metas, como por exemplo, em relação à evasão. Neste momento, seria de se esperar que se utilizasse dados provenientes da avaliação institucional para fundamentar as discussões, pois ela traz em seu bojo informações colhidas diretamente com os alunos, retratando, portanto, sua visão acerca da escola. Não é o que foi encontrado, pois não foram percebidos registros nesse sentido. Ampliando a investigação para outras atas de reuniões realizadas durante o período letivo de 2015, também não encontrei referências que apontassem para a utilização dos dados do WebSAI como norteador das ações escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, buscava entender a relevância que a avaliação institucional tem na gestão de uma unidade escolar, no caso de uma Etec. Trazia comigo as convicções naturais que quase 20 anos de docência vão forjando sobre diversos aspectos da vida de uma escola, sobre gestão de pessoas, de recursos materiais e financeiros, e naturalmente sobre a gestão do espaço da sala de aula.

Confesso que pensei que iria encontrar ressonância na ideia que suportou a hipótese desta pesquisa de que a utilização dos relatórios derivados da análise do WebSAI seria um procedimento importante na elaboração do Planejamento anual da Escola, constituindo-se em referencial consistente para conduzi-la na direção das expectativas dos alunos.

No entanto, a análise dos diversos documentos escolares a que tive acesso me possibilitou observar uma outra realidade em que, de um lado, até existe o registro no PPG 2015 ressaltando a relevância da avaliação institucional promovida pelo CPS, no caso o WebSAI 2014, mas na prática não há evidências da apropriação das informações geradas a partir da avaliação em questão.

Lembro Lück (2013a) quando afirma que

A ação competente do dirigente escolar é a de assumir um sentido de responsabilidade política, mediante sensibilidade e bom senso, que lhe permita discernir a relevância e a amplitude da repercussão da tomada de decisão para a escola como uma coletividade, para a qualidade de seu processo educacional e para o sentido de autonomia e desenvolvimento de seus profissionais. (LÜCK, 2013a, p. 48).

Ao não se utilizar daquelas informações que poderiam ser pinçadas da avaliação institucional, a gestão escolar optou por lançar mão de sua própria avaliação interna realizada junto aos alunos para apoiar a elaboração de seu planejamento, que tem por base o PPG. Nesse sentido Falsarella (2011, p. 9) ressalta que

a consulta a indicadores educacionais oficiais e a construção de indicadores próprios pelas escolas são procedimentos relevantes na prática cotidiana dos gestores, ferramentas de trabalho fundamentais para a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de ações de forma participativa, transparente e responsável. Espera-se que essa ação combinada revele as dificuldades dos alunos, dos professores e das escolas, bem como o potencial educativo dos espaços comunitários.

O Planejamento Plurianual de Gestão (PPG) da Etec se propõe a

[...] elencar as práticas escolares que permeiam seu cotidiano com o intuito de identificar suas potencialidades e, ao mesmo tempo, na outra extremidade, as possíveis fragilidades que necessitam ser objeto de grande atenção na gestão escolar a partir de então. (PPG 2015-2019, p. 2).

Sendo assim, seria de se esperar que estivesse de acordo com a avaliação institucional, uma vez que o próprio PPG afirma:

Nenhuma escola é plena de si, logo, corrigir rumos, diagnosticar tendências, ouvir e perceber a comunidade escolar, identificar seus gostos, conhecer melhor suas fortalezas e suas fraquezas são algumas das razões pelas quais compreendemos a suma importância que possui a avaliação institucional. (PPG-Etec, p. 4).

Devemos lembrar que uma avaliação externa pode não envolver todas as variáveis que influem nos resultados de uma escola, podendo ser complementada por uma avaliação interna, mais adequada à sua realidade de forma a abarcar “as peculiaridades históricas, culturais e socioeducacionais de cada comunidade” onde a educação se concretiza. (FALSARELLA, 2011, p. 9).

No entanto, mesmo considerando essas restrições na análise dos dados da avaliação institucional em questão, podemos observar que o nível de satisfação com a escola é bastante satisfatório, tanto em relação ao clima organizacional quanto em relação à disciplina e normas de convivência, e principalmente a respeito dos cursos oferecidos, o que nos mostra que mesmo não utilizando o WebSAI como um instrumento de referência na elaboração do planejamento anual da escola, a equipe de gestão escolar consegue sim aproximar suas decisões das expectativas dos alunos.

Como ela consegue isso? Para dar conta desta questão recorro a informações que, embora não buscadas inicialmente, foram aparecendo durante a coleta de dados em campo e ganhando relevância.

Em conversas informais com integrantes do núcleo de gestão da Etec recebi a confirmação de que o WebSAI não é utilizado como referencial para a elaboração do planejamento anual da escola, mas que são utilizados dados de pesquisas internas realizadas pela própria gestão escolar, que permitem entender e acompanhar as expectativas do corpo discente da unidade para orientação de suas ações de gestão.

Essas pesquisas são elaboradas pela Orientação Educacional, com suporte da Coordenação Pedagógica e Direção, e devem ser realizadas semestralmente, com todos os alunos de todos os cursos. As questões, conforme exemplificado nos Apêndices 3 e 4, são adaptadas às especificidades de cada curso, podendo sofrer modificações, entre uma pesquisa e outra, conforme as necessidades identificadas pela equipe de gestão.

Os dados coletados são consolidados, curso a curso, turma a turma, pela Orientação Educacional, que os repassa à Coordenação de cada curso e que, após análise, coloca em discussão com a equipe docente no momento das reuniões de planejamento escolar, no início de cada semestre, podendo recorrer aos dados novamente, no decorrer do período letivo, para o acompanhamento pedagógico e avaliação dos resultados obtidos em cada caso, orientando o replanejamento, quando necessário.

A escola estaria, assim, resistindo ao gerencialismo discutido por Ball (2005), porquanto não se vale dos dados da avaliação institucional levada a cabo anualmente pelo Centro Paula Souza, a qual seria uma forma de controle e regulação do Estado sobre a Educação e seus atores, e ao mesmo tempo reafirmando-o, dado o caráter gerencialista da avaliação interna da escola.

A escolha da direção da escola pelos próprios instrumentos de pesquisa ressalta o que Certeau (2001, p. 17) chamou de “rede de antidisciplina” ao se referir às práticas cotidianas. No caso da Etec observada, esta antidisciplina estaria esboçada na criação dos próprios instrumentos internos de avaliação institucional, de certa forma ignorando as informações da avaliação promovida pelo CPS, no caso deste estudo o WebSAI 2014, enquanto priorizava aquelas informações advindas de sua própria avaliação interna.

Seria a arte de obedecer e burlar o sistema ao mesmo tempo, e no melhor estilo Certeau. A gestão escolar obedece ao sistema gerencialista e performático apresentado por Ball (2005) ao citar a avaliação institucional no seu PPG, mas ao mesmo tempo burla-o, ao não utilizá-lo no planejamento escolar preferindo as próprias avaliações realizadas junto aos alunos. Caracteriza-se aí uma atitude não conformista, embora silenciosa, inteligente e inventiva (CERTEAU, 2001), contra uma imposição do Estado em busca de performatividade (BALL, 2005).

Ainda assim, a equipe de gestão escolar segue praticando a avaliação institucional, mesmo que com seus próprios instrumentos internos, o que sinaliza o reconhecimento da importância desta ferramenta gerencial para o autoconhecimento da escola e para a orientação de suas decisões. No entanto, esses instrumentos construídos pela escola não escapam da orientação e performativa, conforme os estudos de Ball (2005), sinalizando também a adesão ao discurso das políticas educacionais oriundas do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração de Empresas - RAE**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 112-116, jan/mar. 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania**. A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: Escola Nacional de Administração Pública/ENAP, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano, v. 1 – Artes de Fazer**. Apresentação Luce Giard. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHISTE, Mônica Cristina. SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007: São Paulo – SP. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10301>, acesso em 15/04/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 15/04/2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 539-555.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação & Pesquisa**. [online]. 2007, vol.33, n.3, pp.531-541. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>, acesso em 15/04/2016.

FALSARELLA, Ana Maria. Autonomia Escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei 9394/96). (Tese Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2005)

FALSARELLA, Ana Maria. Avaliação de políticas públicas no âmbito escolar. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 26-30 abr.2011, São Paulo-SP. Disponível em www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0017.pdf. Acesso em 07 jan.2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FRONCILLO, R. et al. **SAI/ETE-2002**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

LAHUERTA, Milton. A Construção Política da Educação. IN: SILVA, Inayá Bittencourt e. **Reflexões de uma trajetória em Educação**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 15-26.

LIMA, Potiguara Mateus Porto de. **Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na Educação Pública: Campinas – SP**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2015.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escolar**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

LYOTARD, J. F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**. O. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MARIN, Alda J. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, José Geraldo S.; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI Daniel F. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 61-84.

MENDES, Geisa do S. C. V. et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação & Pesquisa**. [online]. 2015, vol.41, n.spe, pp.1283-1298. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144828>, acesso em 15/04/2016.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**. [online]. 2012, vol.37, n.2, pp.353-381. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>, acesso em 15/04/2016.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, Cleide Pereira de. Avaliação institucional na educação básica: limitações e possibilidades. (Dissertação da Universidade do estado da Bahia/UNEB, 2013). Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cleide.pdf>, acesso em 08/04/2016.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *IN: Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 28,n. 2, jul/dez. 2002, p. 11-23.

PETEROSI, Helena Gemignani; MENINO, Sergio Eugenio. **Trajatória de implantação de um modelo de avaliação institucional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2008. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2008/comunicacao-oral/formacao-tecnologica/trajetoria-de-implantacao.pdf>. Acesso em 09/01/2017.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo: Campinas – SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

SAI-CPS – Sistema de Avaliação Institucional- Centro Paula Souza. São Paulo: 2014. Disponível em https://websai.cps.sp.gov.br/arquivo/SAI_fundamentos%20te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos2014.pdf. Acesso em 03/02/2017.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 172 p.

SANCHES, Sandra Maria. **A Atuação do Diretor de Escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência: São Paulo – SP**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16782>, acesso em 08/04/2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos Santos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÃO PAULO. SDECTI. Centro Paula Souza. Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, aprovado pela Deliberação CEETEPS nº 003 de 18/07/2013.

Documentos da escola investigada

Plano Plurianual de Gestão (PPG) 2015/2019

Projeto Político Pedagógico 2015

Atas de reuniões pedagógicas 2015

Atas de reuniões de área/cursos 2015

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 1 - Decreto 6094/, de 24 de abril de 2007

CAPÍTULO I

DO PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Art. 1º - O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estado, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º - A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I – estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III – acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV – combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V – combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI – matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII – ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII – valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX – garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X – promover a educação infantil;
- XI – manter o programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII – instituir o programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial continuada de profissionais da educação;
- XIII – implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV – dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI – envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII – incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII – fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para a nomeação e exoneração do diretor da escola;
- XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º;

XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI – zelar pela transparência da gestão pública na área de educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII – promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII – elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV – integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do Compromisso;

XXVI – transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII – firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Apêndice 1 – Relação completa dos Cursos Técnicos¹¹ oferecidos pelo CPS

01 – Açúcar e Alcool	34 – Eletrônica	67 – Nutrição e Dietética
02 – Administração	35 – Eletrotécnica	68 – Organização Esportiva
03 – Agenciamento de Viagem	36 – Enfermagem	69 – Orientação Comunitária
04 – Agente Comunitário de Saúde	37 – Eventos	70 – Órteses e Próteses
05 – Agricultura	38 – Fabricação de Instrumentos Musicais	71 – Paisagismo
06 – Agrimensura	39 – Farmácia	72 – Portos
07 – Agroecologia	40 – Finanças	73 – Processos Fotográficos
08 – Agroindústria	41 – Florestas	74 – Produção de Áudio e Vídeo
09 – Agronegócio	42 – Guia de Turismo	75 – Produção de Cana-de-Açúcar
10 – Agropecuária	43 – Hidrologia	76 – Programação de Jogos Digitais
11 – Alimentos	44 – Hospedagem	77 – Projetos Mecânicos
12 – Automação Industrial	45 – Informática	78 – Prótese Dentária
13 – Avicultura	46 – Informática para Internet	79 – Química
14 – Biblioteca	47 – Instrumentação	80 – Recursos Humanos
15 – Bioquímica	48 – Instrumento Musical	81 – Redes de Computadores
16 – Biotecnologia	49 – Lazer	82 – Regência
17 – Cafeicultura	50 – Legislativo	83 – Restaurante e Bar
18 – Calçados	51 – Logística	84 – Saneamento
19 – Canto	52 – Manutenção Automotiva	85 – Saúde Bucal
20 – Celulose e Papel	53 – Manutenção de Aeronaves em Célula	86 – Secretariado
21 – Comércio	54 – Manutenção e Suporte em Informática	87 – Segurança do Trabalho
22 – Comunicação Visual	55 – Marketing	88 – Seguros
23 – Contabilidade	56 – Mecânica	89 – Serviços Públicos
24 – Cozinha	57 – Mecanização Agrícola	90 – Teatro
25 – Cuidados de Idosos	58 – Mecatrônica	91 – Serviços Jurídicos
26 – Curtimento	59 – Meio Ambiente	92 – Telecomunicações
27 – Dança	60 – Metalurgia(Produção de Peças Metálicas)	93 – Têxtil
28 – Desenho de Construção Civil	61 – Metalurgia (Siderurgia)	94 – Transações Imobiliárias
29 – Design de Interiores	62 – Mineração	95 – Transporte Metroferroviário
30 – Design de Móveis	63 – Modelagem do Vestuário	96 – Transporte Rodoviário
31 – Edificações	64 – Móveis	97 – Turismo Receptivo
32 – Eletroeletrônica	65 – Multimídia	98 – Vestuário
33 – Eletromecânica	66 – Museologia	99 – Zootecnia

¹¹ Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/cursos/etec/> - Acesso em 24/01/2017.

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio

100 – Administração	109 – Eletrônica	118 – Mecânica
101 – Agropecuária	110 – Eletrotécnica	119 – Mecatrônica
102 – Agropecuária (Modalidade Alternância)	111 – Eventos	120 – Meio Ambiente
103 – Alimentos	112 – Florestas	121 – Modelagem do Vestuário
104 – Automação industrial	113 – Hospedagem	122 – Nutrição e Dietética
105 – Comunicação Visual	114 – Informática	123 – Química
106 – Contabilidade	115 – Informática para Internet	124 – Segurança do Trabalho
107 – Design de Interiores	116 – Logística	125 – Serviços Jurídicos
108 – Edificações	117 – Marketing	126 – Secretariado

Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA)

127 – Administração	129 – Contabilidade	131 – Edificações
128 – Calçados	130 – Cozinha	132 – Logística

Cursos Técnicos– Modalidade Semipresencial – Telecurso TEC

133 – Administração	134 – Comércio	135 – Secretariado
---------------------	----------------	--------------------

Cursos Técnicos Modalidade Educação a Distância

136 - Eletrônica	137 – Guia de Turismo	138 - Informática
------------------	-----------------------	-------------------

Apêndice 2 - Tabulação completa das respostas dos alunos ao WebSAI 2014

SAI - Sistema de Avaliação Institucional 2014 – Etec													
Questão			Número					%					
			A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E
Indicador: Cadastro													
Dimensão: Cadastro													
Área: Cadastro													
			1 - Nesta unidade, que módulo/série você está cursando atualmente? A - primeiro módulo/série, B - segundo módulo/série, C - terceiro módulo/série, D - quarto módulo (somente curso técnico)										
			286	240	159	111	0	796	35,93	30,15	19,97	13,94	0,00
			2 - Em que turno você frequenta esta unidade? A - manhã, B - tarde, C - vespertino, D - noturno, E – integral										
			255	79	0	414	48	796	32,04	9,92	0,00	52,01	6,03
			3 – Sexo A - masculino, B – feminino										
			496	300	0	0	0	796	62,31	37,69	0,00	0,00	0,00
			5 - A qual categoria (cor ou raça), definida pelo IBGE, você pertence? A - branca, B - preta, C - parda, D - amarela, E – indígena										
			462	75	250	7	2	796	58,04	9,42	31,41	0,88	0,25
			6 - Você tem o segundo grau/ensino médio completo? A - sim, B – não										
			451	345	0	0	0	796	56,66	43,34	0,00	0,00	0,00
			7 - Na sua vida escolar, em que tipo de escola você estudou? A - integralmente em escola pública (federal, estadual ou municipal), B - integralmente em escola particular (incluindo Senai ou Sesi), C - a maior parte em escola pública, D - a maior parte em escola particular										
			565	27	184	20	0	796	70,98	3,39	23,12	2,51	0,00
			8 - Atualmente você trabalha? A - não, B - sim, na área do curso, C - sim, fora da área do curso										
			402	144	250	0	0	796	50,50	18,09	31,41	0,00	0,00
Indicador: Insumo													
Dimensão: Condições de ensino													
Área: Adequação do espaço físico e instalações													
			9 - Em sua escola, há computadores em número suficiente para atender aos alunos? A - sim, B - não, C - não sei informar										
			477	269	50	0	0	796	59,92	33,79	6,28	0,00	0,00
			10 - Em sua opinião, há defasagem tecnológica dos hardwares e softwares utilizados na escola?										
			228	260	101	207	0	796	28,64	32,66	12,69	26,01	0,00

		A - não há, B - há pouca, C - há muita, D - não sei informar											
		11 - Você considera que os equipamentos de laboratório são adequados ao desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas que deles fazem uso? A - sim, para todas, B - sim, para maioria, C - sim, para algumas, D - não, E - não sei informar	262	256	186	71	21	796	32,91	32,16	23,37	8,92	2,64
		Área: Materiais didático-pedagógicos											
		12 - Você considera que os materiais didático-pedagógicos são adequados ao desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas do seu curso? A - sim, para todas, B - sim, para maioria, C - sim, para algumas, D - não, E - não sei informar	302	276	160	46	12	796	37,94	34,67	20,10	5,78	1,51
		13 - Em sua escola, o acervo da biblioteca é suficiente e adequado para atender às necessidades das disciplinas do seu curso? A - sim, para todas, B - sim, para maioria, C - sim, para algumas, D - não, E - não sei informar	260	231	143	74	88	796	32,66	29,02	17,96	9,30	11,06
		Indicador: Processo											
		Dimensão: Ambiente educativo											
		Área: Clima escolar											
		50 - Você acredita que os alunos tratam com respeito os professores e funcionários da escola? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca, E - não sei informar	362	251	137	6	40	796	45,48	31,53	17,21	0,75	5,03
		51 - Você e seus colegas colaboram para preservar e/ou melhorar a aparência e o patrimônio da escola? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca, E - não sei informar	453	215	80	8	40	796	56,91	27,01	10,05	1,01	5,03
		Área: Disciplina e normas de convivência											
		52 - Quando ocorrem atitudes de preconceito ou discriminação entre os alunos, há conversas em sala ou em outro espaço da escola para que elas não se repitam? A - sim, B - não, C - não sei informar	446	67	283	0	0	796	56,03	8,42	35,55	0,00	0,00
		53 - Os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar são resolvidos com base no diálogo e na negociação? A - sim, B - não, C - não sei informar	519	53	224	0	0	796	65,20	6,66	28,14	0,00	0,00
		54 - Nesta escola, as regras de convivência no ambiente escolar e os direitos e deveres dos alunos são divulgados e conhecidos por você e seus colegas? A - sim, B - não, C - não sei informar	626	33	137	0	0	796	78,64	4,15	17,21	0,00	0,00
		Área: Segurança na escola											
		55 - Você e seus colegas se sentem seguros dentro da escola?	547	175	56	18	0	796	68,72	21,98	7,04	2,26	0,00

		A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca											
		56 - Nesta escola, ocorrem situações de furto ou depredação de instalações e/ou equipamentos da escola? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	39	29	117	611	0	796	4,90	3,64	14,70	76,76	0,00
		57 - Nesta escola, ocorrem situações de furto de objetos pessoais? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	37	21	122	616	0	796	4,65	2,64	15,33	77,39	0,00
		58 - Nesta escola ocorrem situações de brigas e/ou bullying (práticas de ofensa moral ou agressão física)? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	39	38	240	479	0	796	4,90	4,77	30,15	60,18	0,00
		Dimensão: Desempenho escolar											
		Área: Acompanhamento e avaliação da aprendizagem											
		15 - Em sala de aula, os professores dão atenção individual quando você e seus colegas apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	387	260	130	19	0	796	48,62	32,66	16,33	2,39	0,00
		16 - Quando você e seus colegas têm dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados, os professores procuram identificar individualmente as causas dessas dificuldades? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	302	264	191	39	0	796	37,94	33,17	23,99	4,90	0,00
		17 - Em sua escola, os professores apresentam os critérios de avaliação nas diferentes disciplinas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	469	215	99	13	0	796	58,92	27,01	12,44	1,63	0,00
		18 - Os professores corrigem e analisam as provas com as turmas, destacando erros e acertos? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	302	269	182	43	0	796	37,94	33,79	22,86	5,40	0,00
		19 - A escola oferece sistematicamente outras atividades e projetos fora do horário normal de aulas para alunos que têm dificuldades de aprendizagem? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	145	156	293	202	0	796	18,22	19,60	36,81	25,38	0,00
		20 - As atividades de reforço e recuperação oferecidas pela escola têm contribuído para que você e/ou seus colegas resolvam as dificuldades de aprendizagem? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	201	198	227	170	0	796	25,25	24,87	28,52	21,36	0,00
		Área: Fluxo escolar											

		21 - Em caso de reprovação, a escola esclarece individualmente os alunos e/ou os pais sobre os motivos da reprovação? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	561	122	88	25	0	796	70,48	15,33	11,06	3,14	0,00
		22 - A escola adota alguma medida para trazer de volta alunos que se evadiram ou a abandonaram? A - sim, B - não, C - não sei informar	317	87	392	0	0	796	39,82	10,93	49,25	0,00	0,00
		Área: Frequência escolar											
		23 - A escola comunica os pais ou responsáveis sobre as ausências frequentes dos alunos? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	371	192	149	84	0	796	46,61	24,12	18,72	10,55	0,00
		24 - A escola procura entender as razões que levam os estudantes a faltar às aulas? A - sim, B - não, C - não sei informar	468	117	211	0	0	796	58,79	14,70	26,51	0,00	0,00
		25 - A escola promove sistematicamente ações e/ou projetos para a prevenção e diminuição de faltas escolares? A - sim, B - não, C - não sei informar	380	148	268	0	0	796	47,74	18,59	33,67	0,00	0,00
		26 - A escola tem algum programa de redução das taxas de reprovação? A - sim, B - não, C - não sei informar	299	81	416	0	0	796	37,56	10,18	52,26	0,00	0,00
		Área: Rendimento escolar											
		14 - Ao longo do período letivo, você e seus colegas são informados sobre os resultados de desempenho escolar da escola? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	424	182	159	31	0	796	53,27	22,86	19,97	3,89	0,00
		Dimensão: Gestão escolar											
		Área: Equipe gestora e liderança											
		33 - Você acredita que os alunos, em geral, reconhecem o diretor como um líder capaz de coordenar e levar adiante as ações prioritárias da escola? A - sim, B - não, C - não sei informar	491	98	207	0	0	796	61,68	12,31	26,01	0,00	0,00
		Área: Gestão democrática da escola											
		27 - Nesta escola, os alunos são informados sobre os principais acontecimentos e/ou eventos escolares (Calendário Escolar, datas de provas, datas comemorativas etc.) ? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	611	113	64	8	0	796	76,76	14,20	8,04	1,01	0,00

		28 - Os alunos recebem informações sobre as estatísticas educacionais referentes ao desempenho dessa escola e da rede de escolas Paula Souza (taxas de evasão, reprovação, aprovação, SARESP, ENEM etc.)? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	364	195	161	76	0	796	45,73	24,50	20,23	9,55	0,00
		29 - O seu pai ou responsável participa das reuniões de pais e mestres promovidas pela escola? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	291	116	117	272	0	796	36,56	14,57	14,70	34,17	0,00
		30 - Você acredita que, na escola, a comunicação da direção com os alunos é ágil e de fácil compreensão por todos? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	309	255	192	40	0	796	38,82	32,04	24,12	5,03	0,00
		31 - Em sua turma, os alunos se queixam de atitudes demasiadamente autoritárias dos professores para manter o controle durante as atividades escolares? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	82	109	342	263	0	796	10,30	13,69	42,96	33,04	0,00
		32 - Você considera que o Conselho Escolar dessa escola é atuante e democrático? A - sim, B - não, C - não sei informar	443	79	274	0	0	796	55,65	9,92	34,42	0,00	0,00
		Dimensão: Gestão pedagógica											
		Área: Planejamento pedagógico											
		34 - Você considera que seus professores planejam regularmente as aulas para sua turma? A - sim, todos, B - sim, grande parte, C - sim, alguns, D – não	428	263	90	15	0	796	53,77	33,04	11,31	1,88	0,00
		Área: Práticas pedagógicas											
		35 - Seus professores encontram dificuldades para manter a ordem necessária em classe para a adequada condução das aulas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	87	146	237	326	0	796	10,93	18,34	29,77	40,95	0,00
		36 - Você considera que os professores dominam os conteúdos que lecionam? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	448	250	93	5	0	796	56,28	31,41	11,68	0,63	0,00
		37 - Seus professores relacionam o conteúdo das disciplinas com os temas gerais e situações do cotidiano? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	319	289	169	19	0	796	40,08	36,31	21,23	2,39	0,00

		38 - Você considera que os professores, no tratamento dos diferentes conteúdos, procuram conhecer e aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	293	276	198	29	0	796	36,81	34,67	24,87	3,64	0,00
		39 - Os conteúdos e as estratégias trabalhados por seus professores estimulam você e seus colegas a participar e a colaborar durante as aulas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	280	303	195	18	0	796	35,18	38,07	24,50	2,26	0,00
		40 - Seus professores recorrem a estratégias que motivam e mantêm o seu interesse e o de seus colegas pelos conteúdos que estão sendo desenvolvidos? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	244	287	232	33	0	796	30,65	36,06	29,15	4,15	0,00
		41 - Seus professores estimulam e apoiam o desenvolvimento da sua autonomia e a de seus colegas para a resolução de situações-problema e a tomada de decisões? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	281	275	204	36	0	796	35,30	34,55	25,63	4,52	0,00
		42 - No seu curso, os professores propõem a realização de projetos interdisciplinares envolvendo várias disciplinas? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	212	210	270	104	0	796	26,63	26,38	33,92	13,07	0,00
		43 - Em seu curso, os professores utilizam regularmente os recursos audiovisuais disponíveis na escola? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	277	279	213	27	0	796	34,80	35,05	26,76	3,39	0,00
		44 - Os professores oferecem apoio individualizado a cada aluno buscando incentivar o desenvolvimento de suas potencialidades? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	238	239	258	61	0	796	29,90	30,03	32,41	7,66	0,00
		45 - Com que frequência seus professores propõem o uso de computadores para a realização de atividades das diferentes disciplinas? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca	208	255	307	26	0	796	26,13	32,04	38,57	3,27	0,00
		46 - Com que frequência seus professores propõem o uso de internet para a realização de atividades das diferentes disciplinas? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca	169	227	358	42	0	796	21,23	28,52	44,97	5,28	0,00
		47 - Com que frequência seus professores propõem o uso da biblioteca, pelos alunos, para a realização de atividades das diferentes disciplinas? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca	106	117	363	210	0	796	13,32	14,70	45,60	26,38	0,00

		48 - Com que frequência seus professores propõem o uso de laboratórios, oficinas e ambientes específicos para a realização de atividades práticas do seu curso? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D – nunca	244	231	282	39	0	796	30,65	29,02	35,43	4,90	0,00
		49 - Na sua turma, os professores dispensam a mesma atenção para todos os alunos (negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, homens ou mulheres, homossexuais ou não)? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	581	69	50	96	0	796	72,99	8,67	6,28	12,06	0,00
Indicador: Resultado													
Dimensão: Ambiente educativo													
Área: Nível de satisfação quanto ao clima escolar													
		64 - Você acredita que os alunos, professores e funcionários sentem orgulho e satisfação por pertencerem a esta escola? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D – não	357	310	115	14	0	796	44,85	38,94	14,45	1,76	0,00
		65 - Você gosta de frequentar esta escola? A - sim, B – não	756	40	0	0	0	796	94,97	5,03	0,00	0,00	0,00
Dimensão: Desempenho escolar													
Área: Nível de satisfação quanto ao rendimento escolar													
		59 - Entre as unidades do Centro Paula Souza, a sua escola se destaca pela qualidade do ensino? A - sim, em todo o Centro Paula Souza, B - sim, na região, C - sim, no município, D - não se destaca, E - não sei informar	187	209	153	18	229	796	23,49	26,26	19,22	2,26	28,77
Dimensão: Geral													
Área: Nível de satisfação em relação ao curso													
		66 - Você está satisfeito com o seu curso? A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não estou satisfeito	448	279	51	18	0	796	56,28	35,05	6,41	2,26	0,00
Dimensão: Gestão pedagógica													
Área: Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas													
		60 - Você considera que as aulas teóricas de seu curso atendem aos objetivos propostos? A - sim, todas, B - sim, a grande parte, C - sim, algumas, D – não	350	297	123	26	0	796	43,97	37,31	15,45	3,27	0,00

		61 - Você considera que as aulas práticas de seu curso atendem aos objetivos propostos? A - sim, todas, B - sim, a grande parte, C - sim, algumas, D - não	377	255	131	33	0	796	47,36	32,04	16,46	4,15	0,00
		62 - Você considera que o seu curso está preparando você para o seu futuro desempenho profissional (postura e apresentação profissional)? A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não está preparando	465	248	69	14	0	796	58,42	31,16	8,67	1,76	0,00
		63 - Você considera que o seu curso está atendendo às suas expectativas? A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não atende	413	286	76	21	0	796	51,88	35,93	9,55	2,64	0,00

Apêndice 3 - Pesquisa Sobre Rendimento Escolar realizada em setembro/2017 – Curso Técnico em Informática

	Técnico em Informática - 1ºH3						Turma: A ou B
Componente Curricular	1 - Qual a avaliação que você dá para esse componente curricular? Ótimo. Bom, Regular ou Ruim.	2 - Este Componente curricular possui material de apoio (apostila, tutorial, links)? S/N	3 - Essa matéria é prática? Sim/Não	4 - O professor está fazendo aula prática neste componente curricular? Sim/Não	5 - Houve melhoria nas aulas desde o início do semestre até agora? S/N	6 - Você acha que houve uma melhora nas aulas com relação ao semestre passado? Sim/Não	7 - Qual é o maior problema do seu curso?
Lógica de Programação							<input type="checkbox"/> Não há problema <input type="checkbox"/> Os problemas são:
Técnicas de Programação para Internet I							
Técnicas de Linguagens para Banco de Dados I							
Análise de Sistemas							
Gestão de Sistemas Operacionais I							
Operação de Software Aplicativo							
Instalação e Manutenção de Computadores							
Inglês Instrumental							
Linguagem, Trabalho e Tecnologia							

Fonte: Etec pesquisada

Apêndice 4 -Pesquisa 1 – Etec

Observações importantes:

*Para que a avaliação seja validada, todas as questões devem ser respondidas pelos alunos.

**Os nomes dos professores foram omitidos, mas no questionário disponibilizado aos alunos, todos os professores de cada turma, tanto das aulas teóricas quanto das aulas práticas, são relacionados.

Fonte: Etec pesquisada

Avaliação do Ensino-Aprendizagem Realizada pelos Alunos dos Cursos do Etim Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio – 1º módulo - Agosto/2017

Por favor, preencha o formulário abaixo (Turma: 1ºA1)

1 - PONTUALIDADE é definida como cumprimento de início e término do horário de aulas.
INDIQUE O PROFESSOR QUE NÃO É PONTUAL: *Obrigatória

- PROF. 1**
- PROF. 2**
- PROF. 3**
- NÃO SE APLICA

2 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO: é esperado que o professor discuta, ANTES DA PROVA, os critérios de avaliação, isto é, quais os itens que estão sendo avaliados. INDIQUE QUAL O PROFESSOR QUE NÃO DISCUTE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PREVIAMENTE: *

- PROF. 1**
- PROF. 2**
- PROF. 3**
- NÃO SE APLICA

3 - COMPROMETIMENTO COM A APRENDIZAGEM: o professor preocupa-se com a aprendizagem, perguntando à sala se todos entenderam e quando não, explica de forma diferente para que todos possam entender. INDIQUE QUAL O PROFESSOR QUE NÃO SE PREOCUPA COM A APRENDIZAGEM: *

- PROF. 1**
- PROF. 2**
- PROF. 3**
- NÃO SE APLICA

4 - RECUPERAÇÃO: na recuperação, o professor deve abordar novamente o conteúdo, dando uma revisão e aplicar uma nova atividade (se foi dado uma prova escrita na primeira

vez, na recuperação deve ser aplicado um novo instrumento, isto é, uma outra forma de avaliar). QUAL PROFESSOR NÃO APLICA RECUPERAÇÃO DESSA FORMA? *

- PROF. 1**
- PROF. 2**
- PROF. 3**
- NÃO SE APLICA

5 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO: é esperado que o professor corrija e analise com os alunos os resultados das avaliações, orientando-os na superação de dificuldades. INDIQUE QUAL PROFESSOR NÃO REALIZA A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO: *

- PROF. 1**
- PROF. 2**
- PROF. 3**
- NÃO SE APLICA

6 - TAREFA: é esperado que o professor passe tarefa quinzenalmente e que principalmente, corrija juntamente com os alunos, tirando suas dúvidas. INDIQUE QUAL PROFESSOR NÃO REALIZA O PROCESSO DE TAREFA: *

- PROF. 1**
- PROF. 2**
- PROF. 3**
- NÃO SE APLICA

7 - ENTENDIMENTO DO CONTEÚDO: Em quais das aulas abaixo você apresenta dificuldades de APRENDIZAGEM? *

- EDUCAÇÃO FÍSICA
- ARTES
- QUÍMICA
- LPL
- FÍSICA
- MATEMÁTICA
- HISTÓRIA
- BIOLOGIA
- GEOGRAFIA
- AUTOMAÇÃO E INSTRUMENTO INDUSTRIAL I
- TECNOLOGIA DE MANUFATURA I
- INFORMÁTICA
- INGLÊS INSTRUMENTAL
- PRINCÍPIOS DE ELETRÔNICA DIGITAL E ANALÓGICA
- DESENHO ASSISTIDO POR COMPUTADOR I
- FILOSOFIA
- SOCIOLOGIA

- INSTALAÇÕES, MÁQUINA E COMANDOS ELÉTRICOS I
- TECNOLOGIA MECÂNICA
- NÃO SE APLICA

8 - COORDENAÇÃO: Oferecer condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, ouvindo-os as suas necessidades e orientando-os. CASO ALGUM COORDENADOR NÃO ATENDA A ESSE OBJETIVO, MARQUE ABAIXO. *

- Nome Coordenador Pedagógico
- Nome Coordenador de Curso – Área Técnica
- Nome Coordenador de Curso – Ensino Médio
- Nome Orientador Educacional
- NÃO SE APLICA

9 - ESCREVA AQUI SUAS SUGESTÕES PARA A MELHORIA DO CURSO.

Sua resposta

