UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNESP

VIVIANE BORDA

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CENTRO PAULA SOUZA: O OBSERVATÓRIO ESCOLAR

Marília
2010

Viviane Borda

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CENTRO PAULA SOUZA: O OBSERVATÓRIO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Doutora Maria Sylvia Simões Bueno.

Marília

2010

Viviane Borda

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS DO CENTRO PAULA SOUZA: O OBSERVATÓRIO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares, para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Doutora Maria Sylvia Simões Bueno.

Marília, 10/02/2010

BANCA EXAMINADORA

_____

DRA. MARIA SYLVIA SIMÕES BUENO – Presidente
UNESP/ Marília

_____

DRA. HÉLIA SÔNIA RAPHAEL
UNESP/ Marília

_____

DR. MIGUEL HENRIQUE RUSSO
UNINOVE/ SÃO PAULO

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de um período de muita dedicação em que recebi o maior apoio e estímulo de muitos. Gostaria de destacar o papel desempenhado pela minha orientadora, Doutora Maria Sylvia Simões Bueno, com quem aprendi muito sobre políticas públicas e educação. Também meus agradecimentos à Doutora Hélia Sônia Raphael, especialista em avaliação, cujos conhecimentos tiveram especial contribuição para este trabalho e sem os quais não seria possível realizá-lo.

Durante o seu desenvolvimento me foram dadas provas de amizade de pessoas maravilhosas que muito me ajudaram e me valorizaram e às quais muito devo. À Marta Fresneda Tomé, não apenas pelo seu apoio, mas por sua amizade sincera que ficará para além dessa jornada.

Agradeço também pelas muitas razões profissionais e pessoais que eles bem conhecem - a todos os meus amigos e colaboradores da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho.

Ao meu pai, minha mãe, à Valéria e à Roberta, minhas amadas irmãs, por sempre acreditarem, me incentivarem e apoiarem todos os meus empreendimentos.

“O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida.”

Pierre Bourdieu

RESUMO

Este trabalho inicialmente analisa a avaliação institucional a partir da relação entre políticas públicas para a educação e o contexto social, econômico e político em que estão inseridas. A necessidade de disponibilizar informações relativas ao desempenho das escolas e o consequente debate sobre qualidade das instituições são o resultado da pressão política e social das últimas décadas. Nesse contexto, surgem as avaliações de instituições escolares como as do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), em especial o Observatório Escolar, objeto desta proposta. A partir de um estudo de caso na Escola Técnica Estadual Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho, pretendemos apontar os reflexos dessa modalidade de avaliação institucional no cotidiano escolar, observando como os sujeitos dos diversos segmentos se apropriam dela. Nossa preocupação inicial é que essa avaliação possa caracterizar-se apenas como um instrumento de domínio burocrático e centralizador do processo de gestão nas escolas, apresentando-se como uma forma de controle por parte da instituição. A pesquisa assume o caráter de estudo qualitativo e a análise dos dados foi desenvolvida de acordo com as técnicas de análise de conteúdo das entrevistas realizadas, dos documentos e das observações feitas no ambiente escolar. Constatamos que o Observatório Escolar como prática de avaliação institucional, embora ainda não esteja suficientemente consolidado na escola investigada e faça referências mais às questões de ordem burocráticas do cotidiano escolar do que às questões promotoras de transformação social, é visto pelos sujeitos como um bom norteador do trabalho.

Palavras-chave: Avaliação institucional – Políticas públicas – Educação profissional.

ABSTRACT

This paper initially examines the institutional assessment from the relationship between public policies for education and the social, economic and political environment in which they operate. The need to provide information on the performance of schools and the consequent debate about the quality of institutions are the result of social and political pressure in recent decades. In this context, there are assessments of educational institutions such as the State Center for Technological Education Paula Souza (CEETEPS), particularly the Scholar Observatory, the subject of this proposal. From a case study in the State Technical School Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho, we want to point out the consequences of this type of evaluation in the school routine, noting how the subject of several segments get hold of it. Our initial concern is that this evaluation can be characterized only as an instrument of bureaucratic control and centralized management process in schools, presenting itself as a form of control by the institution. The study assumes the character of qualitative research and data analysis was developed in accordance with the techniques of content analysis of interviews, documents and the comments made in the school environment. We note that the Scholar Observatory as a practice of institutional assessment, though not yet sufficiently consolidated school investigated and made more references to questions of bureaucratic routine of the school that issues that promote social change, is seen by subjects as a good guide to work.

Key-words: Institutional assessment - Public policy – Professional education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Processo de avaliação do Observatório Escolar	63
Figura 2	Organização do instrumento de autoavaliação	64
Figura 3	Descrição das intensidades das evidências	66
Figura 4	Estrutura organizacional da Etec	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Relação número de inscrições/ vagas oferecidos no Ensino Médio e Técnico - 2001 a 2008 75

Gráfico 2 Demanda por área dos cursos técnicos - 1º semestre/ 2008 75

Gráfico 3 Demanda por área dos cursos técnicos - 2º semestre/ 2008 76

Gráfico 4 Quantidades de matrículas nos segundos semestres – 2001 a 2008 76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro comparativo Prova Brasil e SAEB	50
Quadro 2	Modelos para uma análise multifocalizada da escola	56
Quadro 3	Mudanças temporais a partir do Observatório Escolar	61
Quadro 4	Dados referentes à qualificação acadêmica dos docentes das Etecs em 2004	72
Quadro 5	Distribuição dos cursos técnicos por sexo e área – 2º semestre/ 2008	74
Quadro 6	Relação número de inscritos/ vagas oferecidas nos primeiros semestres – 2001 a 2008	77
Quadro 7	Relação número de inscritos/ vagas oferecidas nos segundos semestres – 2001 a 2008	77
Quadro 8	Cronograma da legislação da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho	79
Quadro 9	Número de matrículas e servidores da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho – 2º semestre/ 2007	80
Quadro 10	Número de matrículas e de servidores da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho – 1º semestre/ 2008	81
Quadro 11	Número de matrículas e de servidores da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho – 2º semestre/ 2008	81
Quadro 12	Demanda do Vestibulinho da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho – 2º semestre/ 2007	82
Quadro 13	Demanda do Vestibulinho da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho – 1º semestre/ 2008	82
Quadro 14	Demanda do Vestibulinho da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho – 2º semestre/ 2008	83
Quadro 15	Movimentação escolar – 1º semestre/ 2008	83
Quadro 16	Movimentação escolar – 2º semestre/ 2008	84
Quadro 17	Documentos oficiais do CEETEPS	138
Quadro 18	Relação de atas selecionadas para análise	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE – Avaliação das Condições de Ensino
AGPC - Área de Gestão de Parcerias e Convênios
APM – Associação de Pais e Mestres
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CETEC – Coordenadoria do Ensino Técnico
CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC – Escola Técnica
FAT - Fundação de Apoio à Tecnologia
FATEC – Faculdade de Tecnologia
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não-Governamental
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI – Sistema de Avaliação Institucional
SEESP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA 23
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL..... 23
1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990 28
1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO..... 36
1.3.1 A avaliação nas reformas educacionais dos países centrais – EUA e Inglaterra..... 39
1.3.2 A avaliação nas reformas educacionais da América Latina 41
1.4 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL 44
1.5 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL 47
1.5.1 As discussões em torno da qualidade da educação..... 47
1.5.2 A implantação de programas de avaliação 49
1.5.3 Avaliação institucional: perspectivas teóricas 53

CAPÍTULO II – OBJETO DA PESQUISA, CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODO 58
2.1 PRÁTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO CENTRO PAULA SOUZA - O OBSERVATÓRIO ESCOLAR 58
2.2 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA..... 69
2.2.1 Dados gerais 69
2.3 A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR PEDRO LEME BRISOLLA SOBRINHO 79
2.3.1 Histórico 79
2.3.2 Dados gerais 80
2.4 A MATERIALIZAÇÃO DO OBSERVATÓRIO ESCOLAR NO COTIDIANO.. 86

CAPÍTULO III – OBSERVATÓRIO ESCOLAR: DISCURSOS E PRÁTICAS.... 92
3.1 RELAÇÃO ESCOLA X CENTRO PAULA SOUZA 93
3.2 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO..... 101
3.2.1 Participação interna de professores e funcionários 101
3.2.2 Participação da comunidade externa 105
3.2.3 Atuação do Conselho de Escola 107
3.3 OBSERVATÓRIO ESCOLAR – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO 110
3.3.1 Concepções dos entrevistados sobre o Observatório Escolar 111
3.3.2 Participação no processo de autoavaliação 117
3.3.3 Divulgação dos resultados 118
3.3.4 Metodologia da avaliação 120
3.3.5 Avaliação externa X avaliação interna 123
3.3.6 Promoção de mudanças na escola 125
3.4 A ESCOLA IDEAL NA CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS 129
3.4.1 Escola de qualidade 129
3.4.2 O desempenho da direção 134

3.5 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E ESCOLARES E O OBSERVATÓRIO ESCOLAR 138

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....
143
REFERÊNCIAS 150

APÊNDICES..... 154

ANEXOS 157

INTRODUÇÃO

A avaliação está presente nas diversas instituições e áreas da sociedade como na administração, economia e política. Mas é na área educacional que ela ocorre com mais frequência, produzindo dados importantes para todos os níveis na educação, desde o desempenho da aprendizagem dos alunos em sala de aula até a avaliação de políticas para a educação.

É importante esclarecer que a avaliação não é um processo meramente técnico; ela implica um posicionamento político e inclui valores e princípios. É no contexto das transformações econômicas, políticas e educacionais mais amplas que a avaliação apresenta-se como uma atividade que produz efeitos políticos. Sua finalidade varia conforme os objetivos que se deseja atingir, determinada pelos interesses e valores subjetivos. A escolha do tipo de modalidade e das técnicas da avaliação implica uma determinada orientação política. (AFONSO, 2000, p. 20).

Nessa perspectiva, a pesquisa que apresentamos centra-se na avaliação institucional, especificamente o Observatório Escolar, enquanto política de avaliação do CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - instituição que oferece educação profissional de nível médio e educação superior tecnológica no Estado de São Paulo, mais conhecido com Centro Paula Souza. O objetivo da pesquisa é compreender como os sujeitos da Escola Técnica Estadual (Etec) Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho se apropriam dessa prática de avaliação institucional no seu cotidiano profissional. Entendemos que a preocupação com o processo nos permite compreender as transformações que a avaliação pode promover não só nas questões técnicas, como também nas atitudes e concepções dos sujeitos, não ficando restrita apenas ao seu resultado final enquanto avaliação.

Segundo o Centro Paula Souza, essa modalidade de avaliação se apresenta voltada para o desenvolvimento da autoavaliação, com o objetivo de se firmar numa prática que possibilite elevar o padrão de desempenho das escolas, bem como a qualidade das atividades desenvolvidas nas dimensões política, pedagógica e administrativa da escola.

Inicialmente, apresentamos o conceito clássico de “observatório”, que se originou para designar “instituição ou serviço de observações astronômicas ou meteorológicas” (FERREIRA, 2004, p. 1423). Tal conceito se inseriu em outras áreas

de conhecimento e de outras ciências como a política, a sociologia e a educação, apresentando-se para designar os movimentos da sociedade como uma tendência crescente.

Segundo um estudo realizado por Martins, J. (2007)[1] sobre algumas questões em torno da problemática dos observatórios, o autor traça duas linhas para explicar a evolução desse conceito, a partir de uma análise sobre observatórios utilizada na *Web*. Inicialmente, explica que o "movimento observador" se expandiu a partir da década de 1990, com o desenvolvimento da informática e a proliferação do uso da internet. Dos cinquenta *sites* portugueses que o autor analisou sobre observatórios, vinte e seis deles foram criados entre os anos de 2000 a 2007. A evolução desse conceito, segundo o autor, pauta-se sobre uma primeira hipótese de que as facilidades tecnológicas e a globalização da informação que a internet produziu nas sociedades contribuíram para a proliferação do uso do termo. Com isso, a divulgação de dados, antes cara, lenta e centralizada pelo Estado, chega hoje de forma mais rápida e interativa aos cidadãos. Uma segunda hipótese explica que a mudança na própria concepção do que é observatório e suas consequências no campo da investigação produziram a evolução do termo. Inicialmente o Estado controlava a coleta, organização e produção das informações, de forma oficial e sem a concorrência de outras instituições civis. Com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação, o quadro de observatórios fechado e centralizado pelo Estado abriu-se para novas áreas de interesse, metodologias de trabalho e objetivos diversos. Trata-se, portanto, de um novo modo de colher informações, independente de qual área de interesse - público ou particular - ou mesmo das suas funções ou objetivos, que variam desde a avaliação ou difusão de dados produzidos em larga escala para subsidiar decisões técnicas e políticas da administração pública, ou funções de observação rápida como denúncia de situações sociais, prestação de serviços, objetivos pedagógicos, entre outros.

Tomaremos o Observatório da Ação Educativa como um exemplo para ilustrar o significado do que representa o observatório na segunda concepção de Martins, J. (2007). Este Observatório é um programa da Ação Educativa, uma organização

[1] Trata-se de um documento eletrônico de referência para os estudos do Observatório da Cidade Educadora (OCE), iniciativa do núcleo CLED (Construção Local da Educação) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), que visa subsidiar a análise de políticas adotadas pelas "cidades educadoras", a partir de um estudo dos observatórios disponíveis na Web.

brasileira criada em 2002, cujos objetivos são elaborar e disseminar informações e opiniões consistentes, favorecendo a intervenção e controle da sociedade civil na definição e implantação de políticas para a educação.

Seguindo a perspectiva dos observatórios, o Centro Paula Souza realiza desde 1998, em todas as suas unidades de ensino técnico, o processo de avaliação institucional denominado Observatório Escolar, objeto de nossa investigação. Essa modalidade de avaliação tem como objetivo, segundo a Coordenadoria do Ensino Técnico (CETEC), órgão de supervisão do Centro Paula Souza, “avaliar as práticas de gestão no cotidiano escolar, criando uma cultura de avaliação construtiva e formativa, permitindo a melhoria da qualidade dos serviços prestados” (CEETEPS/ CETEC, 2007, p. 2). Trata-se, pois, de uma forma de avaliação institucional, numa concepção de observatório que Martins, J. (2007) designou como coleta, organização e produção das informações de forma oficial.

O Observatório Escolar do Centro Paula Souza teve início com a participação de uma equipe da CETEC no Prêmio Nacional de Qualidade (PNQ). Embora esse prêmio se relacionasse a uma forma de “auditoria”, a finalidade do Centro Paula Souza não era premiar, mas apenas avaliar. A partir dessa idéia, a equipe buscou parceria junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), para elaborar o seu próprio processo de avaliação. O patamar de qualidade estabelecido pela equipe partiu de uma reunião com um grupo de diretores, os quais apontaram as suas principais práticas para definir um padrão de qualidade da instituição. Inicialmente aplicou-se um projeto piloto em quatro escolas e em 2005 foi estendido a todas as outras escolas técnicas.

O processo contempla três etapas: num primeiro momento é realizada a autoavaliação na escola; num segundo ocorre uma visita de observadores externos; e por último, uma reunião de consenso para finalizar o processo. Depois da fase da autoavaliação, cada escola recebe uma equipe de observadores externos, na maioria das vezes formada por diretores de outras unidades escolares, os quais verificam *in loco* o processo integral das práticas escolares, com o objetivo de validar o processo feito pela equipe da autoavaliação. O instrumento de autoavaliação é pré-estabelecido pelo Centro Paula Souza, e contemplará sete blocos referentes à gestão escolar a serem avaliados: Gestão Didático-Pedagógica, Gestão Participativa, Gestão de Documentos, Gestão de Pessoas, Gestão do Espaço Físico, Gestão de Parcerias e Gestão de Serviços de Apoio. Os resultados da

autoavaliação, bem como da avaliação de consenso, são cadastrados no *site* do Centro Paula Souza, sendo que cada escola tem acesso somente aos seus próprios resultados, não permitida uma comparação com as demais. A comparação ocorre apenas entre os resultados de cada bloco avaliado da escola em relação à média de cada bloco das escolas do Centro Paula Souza. Também não é permitido publicamente o acesso aos resultados de cada escola .

Assim, o modelo de avaliação da instituição apresenta características tradicionais de observatório, cujas funções são de produzir, avaliar e difundir informações, mas não em larga escala. Nesse caso, as informações ficam restritas às instituições de ensino, sem nenhuma possibilidade de troca de experiências, ou mesmo de qualquer forma de intervenção externa à escola. Sendo o Centro Paula Souza uma instituição pública de ensino, entendemos que esse modelo de avaliação apresenta-se como uma forma de controle por parte da instituição. Para isso, pretendemos analisar criticamente o Observatório Escolar, considerando nossa preocupação inicial que possa caracterizar-se apenas como um instrumento de controle burocrático e centralizador do processo de gestão nas escolas.

Faremos, então, um estudo de caso na Escola Técnica Estadual (Etec) Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, visando apontar os reflexos dessa modalidade de avaliação institucional no cotidiano escolar, observando como os sujeitos dos diversos segmentos apropriam-se desse processo de avaliação, bem como dos seus resultados.

Num aspecto mais amplo, entendemos que com essa pesquisa estaremos contribuindo para o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre avaliação institucional, principalmente porque o tema a ser abordado ainda tem apresentado relativamente poucos trabalhos. Isso porque a pouca produção existente sobre a temática decorre da recente introdução da avaliação institucional na área educacional no Brasil.

No campo da metodologia da pesquisa, alguns dados empíricos foram obtidos através de contatos com os membros da comunidade escolar e com o processo de avaliação em si, gerando alguns questionamentos que levaram a refletir sobre as reais finalidades do Observatório Escolar.

A pesquisa assume o caráter de estudo qualitativo, ou seja, aquele em que o pesquisador faz uso de dados descritivos obtidos no contato com a situação de estudo, enfatiza o processo e leva em consideração a perspectiva dos participantes,

sendo importante a participação do pesquisador na análise dos dados, investigando-os, decompondo-os e explicitando-os por meio de sua interpretação.

A abordagem qualitativa de pesquisa começou a se desenvolver no século XIX, com a busca de uma metodologia diferenciada dos métodos de investigação das ciências naturais, até então de caráter positivista. Com o desenvolvimento das pesquisas nas ciências sociais, a aplicação de uma metodologia de investigação baseada nas leis gerais das ciências exatas começou a ser questionada, pois fenômenos humanos e sociais necessitam de uma "(...) abordagem metodológica e hermenêutica, que se preocupe com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações" (ANDRÉ, 1995, p. 16). Pesquisadores insatisfeitos com os resultados de pesquisas que vinham empregando métodos de estudo vindos do paradigma positivista começaram a buscar novas formas de estudo em suas pesquisas. Sem negar a utilidade desses métodos, atentava-se para a necessidade de métodos mais eficazes que pudessem levar à compreensão de todas as relações subjacentes a uma situação microssocial.

A maioria dos investigadores qualitativos identifica-se com a perspectiva fenomenológica, que tenta compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas comuns, em situações particulares, ou seja, enfatiza o subjetivo, mas não nega a existência de uma realidade exterior. André (1995, p. 16) descreve de forma breve as raízes e fundamentos da abordagem qualitativa, explicando que Dilthey[2] foi o primeiro a buscar uma metodologia diferente dos métodos empregados nas ciências exatas, que se preocupasse com a interpretação dos significados contidos num texto, utilizando como abordagem metodológica a hermenêutica. A tradição weberiana, que enfatiza a compreensão interpretativa das interações humanas, também influenciou a abordagem qualitativa de pesquisa para as ciências sociais. Até a década de 1980 se estende essa nova discussão entre qualitativo e quantitativo, que refuta a idéia de que a postura do pesquisador pode ser neutra, já que na perspectiva idealista-subjetivista, o entendimento da realidade pelo sujeito ocorre de maneira própria, não sendo possível prever uma situação.

[2] Dilthey atuou como historiador e tinha como interesse o entendimento de um fato particular e não a causa do fato para sua explicação. Para ele, "o contexto particular em que ocorre o fato é um elemento essencial para a sua compreensão" (ANDRÉ, 1995, p. 16).

Com base nas raízes da fenomenologia, a abordagem qualitativa de pesquisa valoriza a descoberta, a interpretação e a indução dos fenômenos.

> A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 1995, p. 18)

Bogdan; Biklen (1994, p. 54) colocam uma questão fundamental para o investigador de perspectiva qualitativa, no que se refere à compreensão dos sujeitos com base em seus pontos de vista. Compreender os sujeitos com base nessa situação pode forçar a experiência que eles têm do mundo com algo que lhes é estranho, ainda que a presença do investigador no seu mundo seja inevitável para a investigação. É preciso que o investigador possua um esquema conceitual para fazer as interpretações.

A pesquisa de perspectiva qualitativa busca a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações dentro de um contexto. Não podemos insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos em sucessão e que se dirijam a uma generalização. O tipo de abordagem qualitativa tem contribuído cada vez mais com as pesquisas educacionais pela sua complexidade, excedendo os limites de um estudo experimental. Além disso, métodos de pesquisa qualitativa apresentam caráter dinâmico, pois fenômenos educacionais, por exemplo, estão situados “dentro de um contexto social, por sua vez inseridos em uma realidade histórica, que sofrem toda uma série de determinações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

O investigador tem papel fundamental nesse tipo de abordagem, já que passa bastante tempo no ambiente natural da pesquisa para captar a realidade. Há um grande interesse pelo processo, não apenas pelo resultado da pesquisa, uma vez que “(...) as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Foi com base nesse referencial que adotamos como procedimento metodológico um estudo de caso na Escola Técnica Estadual Professor Pedro Leme

Brisolla Sobrinho. Isso porque o estudo de caso permite compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas acerca de um caso específico a ser estudado. Segundo Lüdke; André (1986, p. 18), os estudos de caso permitem a descoberta, pois “o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”.

Nas ciências sociais os tipos de abordagem metodológica foram muito discutidos. Porém, essas discussões têm sido ultrapassadas pelas transformações nas instituições de pesquisa, nos interesses, na formação e nos valores dos pesquisadores, e também nos modos de relação entre o universo do pesquisador e o do pesquisado. Dentre as abordagens científicas e de acordo com o quadro teórico-metodológico proposto, optou-se por uma abordagem de pesquisa que apresenta características do estudo de caso, dentre as quais destacamos que o caso é sempre bem delimitado com contornos claramente bem definidos no desenrolar do estudo; há um interesse particular em algo singular; desenvolve-se numa situação natural; é rico em dados descritivos; focaliza a realidade de forma aberta e contextualizada; apresenta variedade de fontes de informação; procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista numa situação social. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Podemos perceber algumas vantagens no estudo de caso, que permite ao pesquisador concentrar-se em um aspecto ou situação específica e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos que interagem no contexto estudado. Esses processos podem ficar ocultos em pesquisas de larga escala que utilizam somente os questionários. As entrevistas, enquanto técnicas utilizadas no estudo de caso, permitem levantar informações não previstas pelo pesquisador. O ponto forte do estudo de caso é sua capacidade de explorar processos sociais à medida que eles ocorrem nas organizações, permitindo uma análise do processo, do contexto e das ações e significados que ocorrem e são construídos nas organizações.

Contudo, é preciso analisar se na escolha do caso trata-se de um caso típico, ou seja, empiricamente representativo de uma população determinada. Também é necessário verificar se os resultados podem ser generalizáveis, se o que foi apreendido num tipo de contexto pode ser generalizado para outros contextos semelhantes. Muitas vezes vai depender do tipo de leitor da pesquisa em perceber a semelhança de muitos aspectos do caso em particular com outros casos por ele

vivenciados, o que é chamado de “conhecimento tácito” do leitor. Enquanto as pesquisas quantitativas se preocupam em generalizar dados de uma amostra em relação à população, as pesquisas qualitativas se preocupam com a generalização de proposições teóricas, comparando-as com outros casos na literatura existente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

A coleta de dados para a pesquisa ocorreu através de observação direta, porque “ela possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” e “permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Também foi utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. As entrevistas são uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, uma vez que em pesquisa social ele geralmente lida com atividades de pessoas e grupos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Complementando as técnicas de abordagem de dados qualitativos, foi adotada a análise documental, que é um procedimento fundamental para subsidiar as entrevistas realizadas e a observação do cotidiano escolar, confrontando com documentos oficiais, a fim de comparar teoria, discurso e prática. Lüdke; André (1986, p. 39) explicam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Finalmente, os dados qualitativos coletados foram analisados utilizando-se as técnicas de análise de conteúdo das entrevistas realizadas, dos documentos analisados e das observações feitas no ambiente escolar, de forma descritiva, buscando identificar e interpretar os momentos mais importantes e significativos, a fim de obter as respostas aos questionamentos propostos nesta pesquisa. Bardin (1995, p. 38) conceitua análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

O trabalho foi organizado em três capítulos. Inicialmente, abordamos no capítulo I a relação entre políticas públicas para a educação com o contexto social, econômico e político em que estão inseridas. Encontramos um conjunto de conceitos muito utilizados nas políticas atuais como autonomia, descentralização e gestão participativa, provenientes das teorias da administração empresarial. Elaboramos um breve histórico das reformas na educação a partir da década de

1990, especialmente aquelas relacionadas com as políticas de avaliação nos países centrais (EUA, Inglaterra) e na América Latina (Chile).

Em seguida, visamos ressaltar como as políticas de financiamento concedidas pelos organismos multilaterais para o Brasil influenciaram fortemente os rumos da educação e da implementação das avaliações, a partir da década de 1990, especialmente as políticas do Banco Mundial.

Introduzimos uma discussão sobre o conceito de qualidade e seu significado a partir de critérios e intencionalidades das políticas. A relação entre avaliação e qualidade depende do ponto de vista científico, social e político, devendo ser vistas como pluridimensionais, na medida em que não há uma definição simples ou unívoca de qualidade. Ainda neste capítulo, abordamos alguns programas de avaliação implantados no Brasil – SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), aplicados respectivamente na educação básica, ensino médio e ensino superior. Analisando essas avaliações do ensino e das instituições produzidas em larga escala no Brasil, entendemos que o Estado vem fazendo tentativas para desempenhar seu papel regulador na implementação de políticas públicas para a educação.

Finalmente, descrevemos nossa base teórica para a fundamentação de nossas análises, partindo das concepções de Afonso (2000, p. 17), o qual propõe uma análise a partir de um eixo diacrônico, que remete o estudo da avaliação aos diversos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais a partir de concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, “cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas”; e outro sincrônico, cujo estudo da avaliação educacional não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social que vão surgindo no âmbito de cada país, como resultado da interação de fatores internos e externos, e que atualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. Lima (2003, p. 94) complementa nossa análise ao propor que é preciso uma análise multifocalizada da escola, privilegiando uma sociologia empírica, atenta às diferentes categorias de atores envolvidos. A escola não pode ser analisada somente de um único ponto de vista ou focalizada; é preciso considerar que a sua construção envolve contribuições sociais formada por diversos

grupos de atores com interesses não iguais e deve compreender o que é orientado para a prática e o que é efetivamente praticado.

No capítulo II descrevemos o objeto de nossa investigação – o Observatório Escolar ─ tomando as concepções do Centro Paula Souza para explicar seus objetivos, pressupostos, concepções, fundamentação legal e metodologia da avaliação, baseada no questionário da autoavaliação e na avaliação de consenso. Descrevemos também o contexto de investigação desse estudo – o Centro Paula Souza e a escola selecionada para a pesquisa, a Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, localizada no município de Ipaussu-SP. Visamos apontar alguns dados que caracterizam esse contexto, com o objetivo de apresentar suas estruturas e sua importância no contexto geral onde estão inseridas. Para fundamentar os procedimentos teóricos e metodológicos adotados, fizemos referência aos principais aspectos que explicam o paradigma da investigação científica em que nos apoiamos, assim como as técnicas de recolhimento dos dados por que optamos, de acordo com o quadro teórico e a metodologia de investigação selecionada.

O capitulo III centra-se no estudo empírico, dedicado à análise dos discursos e das práticas de nossos interlocutores no contexto investigado. Nele teceram-se considerações importantes relativamente ao Observatório Escolar como política de avaliação do Centro Paula Souza.

Por último, conscientes de não termos esgotado a abordagem da problemática a que nos propusemos investigar, fizemos nossas considerações finais, que, mais do que conclusões, se traduzem em novas questões.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Estudar políticas públicas implica desvendá-las, explicitá-las, entender suas razões, os seus propósitos e desdobramentos. Políticas públicas são frutos da ação humana, apresentam várias dimensões e relações que se articulam, entre as quais as estruturas de poder. As propostas de políticas públicas em sociedades complexas transitam entre o que pode ser mostrado e firmado e o que pode ser permitido ou estimulado pelo poder dominante, pois elas têm dupla função: de garantir sua sobrevivência e ao mesmo tempo ocultar suas intenções mais profundas.

> Nessa perspectiva, as políticas públicas são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 1997, p. 108).

As decisões políticas estão embasadas nas representações sociais, ou seja, no conjunto de valores e normas de uma determinada sociedade – o referencial normativo ─ no momento dessas decisões. As representações sociais são mutáveis de acordo com o tempo, conforme a sociedade se desenvolve.

Toda decisão no âmbito de uma política pública tem como base o referencial normativo que a sociedade considera importante naquele dado momento. Em sociedades cujo referencial normativo tem impregnadas características de fortes relações de poder e dominação, as políticas terão caráter mais autoritário e pouco democrático.

A partir dessa base para analisar políticas públicas, Azevedo (1997, p. 109) considera três dimensões que se relacionam e compõem o referencial normativo: a dimensão cognitiva faz com que os responsáveis pelas políticas tenham a capacidade de interpretar as causas dos problemas através de uma leitura da realidade da sociedade; as medidas que são tomadas para solucionar os problemas configuram-se através das normas, critérios e princípios e compõem a dimensão

instrumental; por fim, a dimensão normativa articula as políticas ao referencial normativo global da sociedade, garantindo que os valores dominantes sejam respeitados.

O caráter autoritário que Azevedo (1997, p. 111) toma como sinônimo de “antidemocrático”, marca historicamente as relações sociais no Brasil. O autoritarismo vai além da cultura política, pois os valores que orientam essa prática formam-se numa base de desigualdades sociais. As políticas educacionais são orientadas pelos mesmos valores antidemocráticos que se firmaram em nossa cultura, tendo suas origens na colonização portuguesa. Predominam os interesses de determinados grupos e classes sociais, sem a participação coletiva nas decisões políticas.

Ao tomarmos a dimensão normativa para analisar a implementação das políticas públicas da educação brasileira nas décadas de 1960 e 1970, veremos que nesse momento a educação está voltada para uma visão economicista, baseada na Teoria do Capital Humano.

> A educação é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. (SCHULTZ, 1973, p. 79, apud SCAFF, 2007, p. 334)

Essas concepções trouxeram a atividade de planejamento como um instrumento utilizado pelo Estado para colocar a educação em favor das orientações econômicas vigentes.

De uma forma ampla, Scaff (2007, p. 332) define o termo planejamento como definição de objetivos, estabelecimento de meios pelos quais eles serão alcançados. Na educação, significa estabelecer um processo racional e sistemático para o seu desenvolvimento, de forma a atender as necessidades da sociedade. A utilização do conceito varia conforme contextos históricos da sociedade em que é adotado. Em momentos em que o Estado assume papel de interventor, o planejamento impõe-se, coercitivamente, a favor do progresso e contra a concorrência. Na direção de um Estado regulador, onde prevalecem os interesses do capitalismo, o planejamento se dá com a implementação de políticas mais liberais, mas reguladas pelo próprio Estado para garantir a ordem do mercado.

Barroso (2005, p. 725) discute o termo regulação no contexto evolutivo da intervenção do Estado na educação, partindo de um estudo comparado de cinco países europeus – Bélgica, França, Hungria, Portugal e Reino Unido (somente a Inglaterra e País de Gales) ─ do qual analisou os diferentes modos de regulação dos sistemas de ensino a partir dos níveis nacional, intermediário e local.

Com o estudo, pôde-se verificar que embora haja diferenças significativas nos sistemas escolares desses países, até a década de 1980 as políticas de regulação baseavam-se no modelo burocrático-profissional, que combinavam regulação estatal, burocrática e administrativa com regulação profissional, corporativa e pedagógica.

Nas políticas atuais, os modelos de regulação opõem-se ao burocrático-profissional, organizando-se em torno de dois referenciais principais: "o Estado avaliador e o quase-mercado" (BARROSO, 2005, p. 737), embora com algumas variações nas políticas desses referenciais, porque elas dependem dos contextos dos quais partem.

O modelo pós-burocrático de regulação apresenta fatores convergentes como maior autonomia das escolas, equilíbrio entre centralização e descentralização, diversificação da oferta escolar e avaliação externa, provenientes do desenvolvimento da globalização econômica, da crise da legitimidade do Estado-providência[3] e da emergência de referenciais políticos neoliberais. Apesar da convergência desses fatores, essas políticas de regulação apresentam-se divergentes em nível local, promovendo diferentes combinações entre os modelos de estado avaliador e do quase-mercado, e também de hibridização e recontextualização desses mesmos modelos, devido às especificidades dos diferentes contextos nacionais.

O grau de intensidade das políticas, no caso do Estado avaliador e do quase-mercado, que são postas em prática nos países estudados pelo autor, varia conforme já foi explicitado, dependendo do próprio contexto de onde elas partem.

---

[3] Este conceito de economia mista surgiu na Europa no final do século XIX e foi introduzido nos EUA nos anos de 1930 do século XX. Na moderna concepção de *Estado-providência*, os mercados dirigem as atividades específicas do dia-a-dia da vida econômica, enquanto que os governos regulamentam as condições sociais e proporcionam pensões de reforma, cuidados de saúde e outros aspectos da rede de segurança social.

Por isso, mesmo que em muitos países prevaleça uma política oficial que privilegie a modernização da administração, esses princípios são contrariados porque muitas medidas tomadas beneficiam a introdução da lógica de mercado. E também os defensores das políticas neoliberais aproveitam-se das críticas à qualidade dos serviços públicos, do centralismo das políticas por parte do Estado, bem como da burocracia em defesa da diminuição da intervenção do Estado e da privatização dos serviços da educação como solução para os problemas da escola pública (BARROSO, 2005, p. 740). Assim, conclui Barroso (2005, p.746) que, para além das soluções técnicas, é preciso colocar as questões políticas e pensar a escola não a partir do mercado, mas de sua finalidade, procurando “novas formas organizativas (pedagógicas e educativas) e novas modalidades de regulação e intervenção”, que façam da escola um espaço de decisão coletiva e que o Estado assegure a sua manutenção sem ser o único legitimador dela, de forma a promover o acesso à escola a todos os cidadãos em igualdade de oportunidades.

O ideário neoliberal apresenta diversos conceitos da administração como norteadores das políticas públicas, comum nas políticas condicionadas também pelo Banco Mundial. Exemplo disso é a utilização do termo gestão que, como outros conceitos como eficiência, eficácia e gerenciamento, foi introduzido no contexto das reformas da educação brasileira já na década de 1970 e reconceituado na década de 1980. Nas concepções explícitas do termo há uma relação entre ações de envolvimento coletivo e diálogo, de forma democrática. Contudo, na concepção neoliberal, o termo está atrelado ao mercado, com conotação produtiva, econômica e financeira.

Também o conceito de autonomia está presente na dimensão normativa das políticas públicas brasileiras e é amplamente analisado por Martins, A. M. (2002, p. 230), que faz sua relação com o campo da administração, da política e da filosofia. No que diz respeito à autogestão das escolas, a autora explica que este é um termo que foi muito discutido nos anos de 1970, e que tratava de tirar a escola do controle excessivo do Estado para que ela “pudesse exercer seu papel na construção de uma sociedade realmente democrática”. Contudo, essas propostas de autogestão esbarraram no excesso de normatização externa da área de educação e nas relações sociais arraigadas na sociedade.

As novas diretrizes propostas pelos organismos multilaterais nos anos de 1990 trouxeram a idéia de descentralização como um sinônimo de autonomia,

eliminando a possibilidade de autogestão, já que ficaram a cargo das escolas mais encargos e responsabilidades administrativas, menosprezando a sua função social, que é muito mais do que decidir sobre procedimentos administrativos e financeiros (MARTINS, A. M., 2002, p. 231). Assim, o conceito de autonomia, construído historicamente, desaparece das novas propostas de reforma, configurando-se numa autonomia ressignificada, delegada politicamente.

Bueno (2004), ao analisar as propostas de reformas produzidas pelo Banco Mundial para a América Latina, explica que a agência representa um conjunto de forças vindas dos países centrais, em defesa de seus próprios interesses. As bases que fundamentam o documento do Banco Mundial em questão[4], pautam-se numa análise econômica e todo seu discurso prega a necessidade de uma melhoria institucional, como fundamento essencial para o sucesso das reformas. Os conceitos-chave como participação e autonomia apontam para um modelo caracterizado como fechado,

> [...] uma vez que o conceito de participação assumido pelo Banco parece estar reduzido aos mecanismos que concedem espaços participativos, seu modelo de referência seria aquele no interior do qual não há realmente espaço para interações abertas e horizontais, como a participação democrática no sentido estrito, fundada no compartilhamento de decisões e ações (BUENO, 2004, p. 454).

Nesse caso, o conceito de participação diminui o conceito de democracia e desconsidera a amplitude de sua característica política, já que toma a participação como algo concedido e não conquistado.

O discurso da agência financiadora apresenta-se cheio de "vieses conceituais" que sustentam a sua argumentação, como a autonomia, que se resume a uma concessão dada aos países tomadores do empréstimo. (BUENO, 2004, p. 456).

Abordamos nesse item, os conceitos presentes nas políticas públicas atuais e sua relação com o contexto econômico, social e político vigente, considerando sua estreita relação com a área da Administração. Passaremos no próximo item às reformas educacionais implementadas a partir de 1990 e também sua relação com o referido contexto.

---

[4] O documento analisado na pesquisa intitula-se "Beyond the Washington consensus: instituitions matter", de 1998, traduzido pela autora e coautor do artigo.

1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990

Afonso (2000, p. 79) esclarece que não há consenso sobre o conceito de reforma, pois diversos autores propõem conceitos diferentes. Segundo Canário (1992 apud AFONSO, 2000, p. 80), reforma pode ser uma mudança em larga escala dentro de um território, implicando opções políticas, redefinição de finalidades e objetivos educativos ou alterações estruturais. Enguita (1990 apud AFONSO, 2000, p. 80) explica que reforma engloba mudanças em nível macro e a inovação em nível micro, ou seja, refere-se aos aspectos gerais da estrutura e organização escolar, inovação dos conteúdos e métodos de ensino.

Quanto a relação entre reforma e mudança, para Popkewitz (1988 apud AFONSO, 2000, p. 81) reforma é um conceito normativo, um apelo à inovação com implicações simbólicas; mudança é mais que um acontecimento transitório e implica alterações profundas na interação de elementos da estrutura social e formas de consciência. Portanto, não são sinônimos. A atração pelo simbolismo político da reforma pode ser, neste caso, uma das explicações para os grandes investimentos em educação feitos pelos países nas últimas décadas (BOCK; ARTHUR, 1991, apud AFONSO, 2000, p. 80).

Nem sempre as reformas têm a ver com a resolução de problemas no campo educacional, mas são impulsionadas por transformações e tensões vindas do contexto nacional e internacional, a partir das relações entre fatores econômicos, culturais e políticos num determinado momento histórico. Também há momentos em que se acentua um mal-estar social que cria um clima favorável às reformas. Elas podem, ainda, configurar-se como respostas objetivas para gerir a crise da educação pública. Quando produzem efeitos negativos, as reformas podem transformar-se num círculo vicioso, produzindo novas reformas em estado permanente (AFONSO, 2000, p. 84).

A incapacidade de levar adiante mudanças efetivas pode tornar as reformas em tentativas de resolução desses problemas, como é o caso da crise fiscal dos Estados modernos. Ênfases em determinadas dimensões da educação se alteram nos ciclos das reformas, devido às forças provenientes do interior do Estado, que ora implementam políticas mais democráticas, ora mais voltadas para as necessidades econômicas, ou seja, há momentos que se implementam

micropolíticas mais centradas nas escolas, e em outras vezes, as macropolíticas mais abrangentes de todo o sistema (CARNOY & LEVIN, 1985, apud AFONSO, 2000, p. 85).

Em suma, tomando alguns exemplos de reformas brasileiras, podemos assim entender suas funções, que podem ser manifestas (por exemplo, a reforma do ensino médio e ensino técnico no Brasil na década de 2000); latentes (quando não é pretendida ou é mascarada, como por exemplo, a Progressão Continuada); simbólicas (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20/12/1996); estratégicas para atingir um determinado fim (como a reestruturação da educação no Estado de São Paulo quando foi inserido o processo de descentralização); legitimadoras (como as políticas da década de 1980 para o Ensino Médio); e por fim, pragmáticas (como a reforma da Educação de Jovens e Adultos para corrigir defasagem idade/série).

Tomando, ainda, as reflexões de Afonso (2000, p. 86), o autor explica porque as reformas falham ou não obtêm sucesso. Inicialmente, as concepções de Cuban (1990) apud Afonso (2000, p. 86) apontam três explicações: as reformas falham porque não conseguem solucionar os problemas que procuram resolver; as soluções não são adequadas para o problema que é apontado porque esse problema não precisa ser resolvido; e finalmente, problemas são dilemas persistentes que envolvem escolhas difíceis em relação aos valores que podem estar em conflito. Além disso, as reformas podem falhar porque alguns sistemas educacionais são muito inertes, porque mudanças requerem muito tempo e também porque nem sempre se consegue atender aos interesses, na maioria das vezes políticos, dos grupos dominantes.

Uma outra hipótese trata da “hiper-racionalização” (WISE, 1983, apud AFONSO, 2000, p. 87) e considera que as reformas educacionais tendem mais para uma concepção racional-burocrática das escolas do que para a realidade em que as práticas educativas se configuram, não levando em conta os problemas entre o que é regulamentado e o que é efetivamente praticado na escola. Nesse aspecto, Lima (2003, p. 62), ao fazer uma profunda análise do funcionamento da escola, constata que não podemos analisá-la a partir de um quadro teórico especificamente burocrático ou anárquico, pois ora o funcionamento da escola se apresenta conjuntivo (fiel às normas burocráticas), ora se apresenta disjuntivo (produzem regras alternativas, desconectando-se de fato). Nesse caso, a escola não será

apenas um *locus* de reprodução de normas, podendo constituir-se numa instância auto-organizada para a produção das próprias regras. Portanto, as reformas falham por falta de viabilidade e objetivos, porque não conseguem alcançar o todo envolvido, ou porque nem todos se apropriam dela da mesma forma.

Por último, Chubbe; Moe (1990) apud Afonso (2000, p. 88) atribuem à própria escola pública a responsabilidade sobre os problemas da educação, propondo que é necessária uma reforma institucional no âmbito escolar, como forma de resolver um problema político, porque consideram a escola hiperburocrática.

Ginsburg et al. (1990) apud Afonso (2000, p. 91) propõem quatro modelos para explicar as reformas educacionais, que se cruzam entre o nível nacional e internacional, entre o consenso e o conflito. As que cruzam consenso com espaço nacional indicam aspectos funcionalistas, onde as mudanças na educação são movimentos naturais requeridos pelo sistema social. Aspectos de competição e conflito entre grupos sociais diferentes também podem gerar reformas, mas não vão além da análise no contexto nacional. Numa terceira análise, movimentos funcionalistas de convergência cultural a nível mundial, vindos das pressões de agências internacionais de financiamento, podem promover as reformas. Por último, as reformas estão atreladas ao paradigma de conflito, onde determinados países ocupam lugar de dominação/ subordinação no sistema mundial capitalista. Nessa última perspectiva, as mudanças dizem respeito ao processo de globalização das últimas décadas e a avaliação da educação em todos os níveis é resultado desse movimento.

Ball (2001) faz uma análise sobre o novo paradigma de governo educacional e ressalta que a convergência de políticas globais no início do século XXI baseia-se na competitividade econômica, articulando o debate com a questão da globalização. O autor aponta para o desaparecimento gradual de políticas específicas do Estado-nação no campo social, econômico e educacional.

Na década de 1990, na Europa há um “grande consenso” sobre educação e formação baseados na “sociedade da aprendizagem” e na “economia baseada no conhecimento”, trazendo o que ele chama de “uma epidemia de políticas com termos comuns” (BALL, 2001, p. 100). Nesse momento, o autor adverte que estamos caminhando para o “fim da política”. A diferença de políticas de esquerda e direita está na ênfase de cada uma, o que leva a uma posição pós-política livre de ideologia.

Nesse contexto de transformações globais, coloca algumas questões para esta década:

- ✓ Os Estados-nações individuais mantêm a capacidade de conduzir e gerir suas próprias políticas e economias face às multinacionais e à expansão do mercado moderno?
- ✓ O Estado-nação perde sua autonomia política e econômica?
- ✓ Pode emergir um novo tipo de cidadania mundial?
- ✓ Pode surgir uma nova elite transnacional beneficiária do empreendimento global?

Para o autor, a tese da globalização serve para explicar quase tudo, porém, propõe que devemos tratar cuidadosamente sua influência nas políticas das nações, pois as nações se posicionam de forma e ritmos diferentes em relação à globalização. A globalização invade os contextos locais fazendo com que as políticas nacionais sejam criadas a partir de cópias e partes de idéias de outros contextos, numa combinação de lógicas globais, distantes e locais.

Na educação e no setor de serviços públicos, as estratégias de reformas gerais estão embasadas em políticas que conduzem novos valores na prática, que em nível micro produzem, por exemplo, novas práticas de trabalho e novas intersubjetividades de trabalhadores; em nível macro geram a base para um novo pacto entre Estado e capital e novos modos de regulação social ou “rerregulação”.

No novo paradigma da gestão pública, utilizam-se termos próprios da gestão empresarial como “atenção para resultados, eficiência, eficácia, qualidade, gestão descentralizada, diminuição de custos, competitividade no setor público e privatização”.

A complexidade dessas reformas costura um conjunto de políticas que relacionam mercado e gestão, que transformam a natureza do próprio Estado, trazendo consigo novas relações, culturas e valores, conforme analisa Ball (2001, p. 105). O novo paradigma é um “pacote de reformas” que devem ser analisadas ao longo do tempo, pela relação com elementos variados, dependendo de cada país.

Historicamente, as reformas do Estado e das políticas educacionais surgiram a partir de um contexto, do qual emergiram os processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo. O desenvolvimento econômico, as Revoluções Industrial, Americana e Francesa impulsionaram a modernidade capitalista, que foi consolidada em torno do Estado-nação. Nesse contexto, a escola pública

(obrigatória e laica) foi decisiva na consolidação do Estado-nação, integrando e homogeneizando a sociedade coercitivamente, sem considerar a diversidade de objetivos e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias (AFONSO, 2001, p. 18).

A crise do Estado-nação é uma crise ideologicamente constituída e todos os Estados são afetados pela globalização, porém nem todos cumprem o mesmo papel na transnacionalização do capitalismo. Por isso, não se pode pensar que os Estados são apenas vítimas do neoliberalismo, pois eles são, de fato, representantes dos interesses de classes. A crise está na limitação do campo de autonomia relativa do Estado, ou seja, no que diz respeito à identidade nacional como um território de lugar de soberania e controle estatal, que pode estar cada vez mais desconectado de identidades culturais, étnicas, religiosas, raciais, etc.

Por isso, na emergência da regulação global e transnacional, questões como a ressignificação das cidadanias, estão na pauta das políticas educacionais (AFONSO, 2001, p. 20). Para o autor, a noção inicial de cidadania é um produto do exercício da violência simbólica, porque vem de uma imposição cultural e identitária, com o intuito de ocultar seu caráter violento a favor de sua eficácia social, política e econômica. Num outro sentido, a cidadania pressupõe uma relação jurídica de pertença a um determinado Estado, como por exemplo, a posse deste pela nacionalidade do indivíduo.

Existem diferentes perspectivas sobre a globalização, que segundo Afonso (2001, p. 23), trata o termo no plural, falando em globalizações, pois “(...) não é um fenômeno que contenha aspectos e dimensões com consequências apenas positivas ou desejáveis”. A globalização pode ter, além do sentido de dominação *(globalização hegemônica),* sentido de resistência dos movimentos sociais como propostas alternativas de globalização *(globalização contra-hegemônica)*.

Nesse caso, a globalização hegemônica está diretamente relacionada com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional – ONGs (Organizações Não-Governamentais), MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), OMC (Organização Mundial do Comércio), União Européia, Banco Mundial, OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), FMI (Fundo Monetário Internacional) – com as quais todos os países se confrontam hoje.

> [...] elas têm implicações diversas, entre as quais, [...] aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos ou diferentes países a adopção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica (AFONSO, 2001, p. 24).

Nessa perspectiva, o Estado deixou de ser um produtor de bens e serviços para se transformar em regulador do processo de mercado, impulsionado por fatores externos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional.

A ideologia de mercado trouxe com as reformas educacionais dos anos de 1990 as influências das novas teorias da administração[5]. Ao referir-se à reforma na educação portuguesa, Lima (2003, p. 120) explica que a resposta para o retorno dos conceitos de tipo organizacional como “democratização”, “participação”, “autonomia”, “comunidade educativa”, “projeto educativo”, presentes nas reformas, nos remete às perspectivas neotaylorianas da organização e administração da educação.

A racionalização técnica acentua o controle e a mensuração dos resultados, através de políticas de racionalização que garantem a eficiência e eficácia.

> A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistémicas e contingenciais, etc. A novidade residirá, apenas, na insistência com que é referida no sector educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e técnicas, que têm feito carreira na administração das empresas, sobretudo a partir da década de sessenta, agora no sistema educativo, é mais um sinal a confirmar adopção de um modo de racionalidade económica. (LIMA, 2003, p. 128).

[5] A partir a década de 1980 começaram a ser difundidas alternativas administrativas de gestão e organização do trabalho, que estão associadas, frequentemente, à superação dos modelos taylorista/ fordistas, na medida em que buscam favorecer a participação dos trabalhadores nos processos de tomada de decisão. Enfatizam a cooperação, a valorização de grupos de trabalho, a diminuição de níveis hierárquicos, autogerenciamento por setores e áreas, delegação de tarefas, responsabilidade compartilhada e transparência nas decisões. No entanto, as teorizações das diversas correntes administrativas acerca da organização do trabalho encontram-se ainda bastante centradas no aumento da produtividade e eficiência da organização.

Nesse quadro, a avaliação centrada nos resultados é considerada um processo certo e estável, dentro de uma visão mecanicista da escola, sem considerar todas as relações sociais que uma análise sobre a escola implica.

Entre outros conceitos provenientes das teorias da administração, a gestão participativa está na ordem do dia e é entendida por Lima (2003, p. 133) como uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade, como uma estratégia neoconservadora com a finalidade de reduzir conflitos institucionais.

Também Ball (2001, p. 105) demonstra que o estabelecimento de uma nova cultura competitiva baseia-se na recente teoria econômica e que esse novo paradigma difundido pela OCDE traz como elementos-chave a forma do mercado, a gestão e a "performatividade" como forma de superar as velhas tecnologias do profissionalismo e da burocracia. A ênfase deve estar sobre as novas formas de valores, culturas e relações, e não apenas sobre as novas estruturas que se formam.

As novas tecnologias políticas "operam para transformar e disciplinar as organizações do setor público e para relacionar os processos e empreendimentos de tais organizações com a economia política da competição global" (BALL, 2001, p. 106).

A forma do mercado e o novo quadro de políticas constituem um novo ambiente moral para consumidores e produtores. Nesse novo ambiente as escolas são induzidas a "cultura do autointeresse".

As novas relações e valores fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem evidencia o pragmatismo e autointeresse, e não mais a ética e julgamento profissional.

Para Ball (2001, p. 108), "o mercado educacional tanto dessocializa, quanto ressocializa, cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados".

A gestão empresarial constitui o novo modelo de poder no setor público. Substitui os desgastes dos regimes ético-profissionais nas escolas por regimes empresariais competitivos, fazendo do gestor o "herói cultural do novo paradigma". O trabalho do gestor é fazer com que os trabalhadores se sintam responsáveis, comprometidos e envolvidos com a organização.

> O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (BALL, 2001, p. 108).

Nesse contexto, os sistemas de avaliação constituem-se como novas formas de vigilância e automonitoramento. A “performatividade” é o desempenho que os sujeitos e as organizações representam (qualidade ou valor) no campo da avaliação, pois segundo a ideologia da gestão empresarial, operamos num complexo de indicadores de desempenho, comparações e competições. Subjacentes a esse novo paradigma, as novas formas de mercado que determinam as relações entre os Estados e a sociedade civil e a economia mudam do Estado provedor para o Estado regulador. No setor público há uma profunda mudança entre trabalhadores e seu trabalho, novas estruturas e funções da gestão educacional enfatizam políticas, avaliação e regulação refletindo o papel controlador à distância do Estado mínimo.

1.3 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO

Segundo Afonso (2000), as políticas educacionais e de avaliação só podem ser bem compreendidas quando aludidas ao contexto mundial, ultrapassando as fronteiras do Estado-nação. É preciso considerar que há especificidades nacionais, embora políticas educacionais sejam as mesmas e possam encobrir essas diferenças.

A redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado são dois vetores essenciais das mudanças nos contextos econômicos e políticos. Afonso (2000) traça um quadro teórico para elucidar o papel das avaliações na educação nesse panorama, ampliando alguns quadros teóricos anteriormente elaborados por Habermas e Hans Weiler.

Para analisar as reformas das políticas educacionais e de avaliação é necessário, inicialmente, compreender as mudanças econômicas nos países centrais (EUA e Inglaterra) nos anos de 1980. Segundo o autor, as políticas de direita tiveram uma combinação de tradição liberal – defesa de livre economia, com tradição conservadora – defesa de autoridade do Estado, que configurou o que se pode entender como a “articulação de uma ideologia híbrida”. Essas contradições exigiram um governo limitado e ao mesmo tempo forte, o que acabou fortalecendo o próprio Estado em prejuízo do livre mercado, produzindo um paradoxo do Estado liberal (AFONSO, 2000, p. 141).

Na visão neoliberal, o Estado é quem garante a ordem do mercado, produzindo o mínimo de intervenção (Estado mínimo) e o mercado é livre da tutela estatal. Contudo, nos EUA e Inglaterra, o Estado esteve presente no controle do mercado para vigiar a imposição da nova ordem, fazendo com que o Estado-providência resistisse e constituísse obstáculo à maior expansão do mercado. Países como a Inglaterra puseram em prática outras estratégias para gerir essa situação, diminuindo as exigências em relação aos direitos sociais como saúde e educação e também com as receitas dos impostos. Nesse caso, podemos identificar três estratégias que contribuem com a manutenção da força do Estado: convencer os cidadãos a diminuir ou não aumentar os seus direitos, mudando a concepção do que se entende por direitos ligados ao Estado; incentivar a privatização dos serviços públicos; e por último, diminuir as fronteiras entre o setor público e o setor privado,

fazendo com que fique mais difícil distinguir direitos sociais de direitos individuais. Essa última estratégia do Estado "pode levar ao enfraquecimento da hegemonia dos valores do Estado-providência e, consequentemente, a uma redução da procura dos serviços públicos", fortalecendo uma economia mista de bem-estar social – os *quase-mercados*.

> Quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes (AFONSO, 2000, p. 143).

Na educação, por sua vez, o que está em questão são as novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação, diferentes das formas tradicionais que o Estado vinha assumindo. A introdução dos quase-mercados no setor público mostra bem que a criação e manutenção do mercado dependem do Estado, fortalecendo o papel estatal. Por essa razão é que o Estado tem aumentado o controle sobre as escolas através de currículos e avaliações, abrindo espaços para a competição no sistema educacional, transmitindo uma idéia de que está preocupado com os consumidores e em elevar o nível educacional. Nesse contexto, as avaliações são condições prévias para a implementação de políticas de privatização e dos quase-mercados. A introdução de um currículo nacional é uma boa justificativa para realizar as avaliações nacionais, como forma de fornecer dados sobre a educação e promover os princípios do livre mercado.

O destaque das avaliações de resultados eclodiu a partir das transformações das políticas públicas inglesas dos anos de 1980, as quais estiveram centradas na eficiência e na produtividade, marcadas pela introdução de mecanismos de mercado, sob o controle direto do Estado. A ênfase está na avaliação de resultados, e não de processos, pois as agências públicas têm que definir os resultados que pretendem alcançar. Por sua vez, as pessoas envolvidas nos resultados obtidos são responsabilizadas por eles – *accountability* -, fazendo com que isso gere uma competição entre as próprias instituições.

No caso do Brasil, as avaliações passaram a fazer parte do cotidiano escolar em todos os níveis da educação, como forma de medir o desempenho dos alunos, dos professores e da direção, através de testes padronizados, resultando em

comparativos com índices nacionais e internacionais. Os baixos resultados obtidos, que apontam para uma educação de baixa qualidade, consagraram a opinião pública de que a educação é responsável pelas más condições econômicas e sociais do país. A necessidade de descentralização financeira e administrativa dos sistemas de ensino por parte do Estado tornou a avaliação externa um forte meio de controle estatal sobre os resultados do ensino no país. A justificativa está na relação entre os resultados obtidos e o aumento da qualidade, estes pautados em parâmetros internacionais.

Segundo Martins, A. M. (2001, p. 34), utilizar a avaliação externa como medidor da eficácia do ensino pode trazer dificuldades em se efetivar a autonomia das escolas, pois esses métodos não podem captar a dinâmica de seu funcionamento, nem da sua cultura existente. Além disso, a “autonomia outorgada” às escolas pode gerar diversos projetos pedagógicos autônomos, os quais serão mais bem sucedidos, quanto forem melhores as condições financeiras, de infraestrutura e de recursos humanos da escola.

Afonso (2000, p. 148) explica que o tipo de avaliação que mais está de acordo com a ideologia do mercado é a do tipo normativa, que faz sentido num contexto de forte retração do Estado e forte expansão do mercado. Porém, o que ocorreu foi a utilização de uma avaliação pelo autor denominada estandartizada criterial, ou seja, uma avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos, quer como produtos, quer como resultados educacionais, que acabou por favorecer, além da expansão do Estado, também a do mercado. A partir de uma análise da avaliação no contexto das mudanças sociopolíticas contemporâneas, o autor traça um quadro teórico, apontando os dois tipos de dimensões da avaliação, sendo uma mais descritiva e analítica, de acordo com as mudanças políticas do neoliberalismo e neoconservadorismo dos anos de 1980, e outra mais normativa, ou seja, uma avaliação que atende às necessidades do Estado-providência.

A partir de uma política de avaliação diferente da que atravessou os últimos anos da década de 1990, o autor considera possível e desejável “relocalizar” a avaliação formativa, em “defesa de uma concepção mais radical das potencialidades educacionais (ainda não esgotadas), ancorada num novo (des)equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação” (AFONSO, 2000, p. 149), articulando Estado e comunidade. E acrescenta,

> A avaliação formativa, sem deixar de estar relacionada com o Estado, como lugar de definição de objetivos educacionais e espaço de cidadania, parece ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio da comunidade e com o pilar da emancipação (AFONSO, 2000, p. 153).

E é no princípio da comunidade, conforme propõe o autor, que será possível estabelecer o vínculo entre a regulação e a emancipação, quando os indivíduos passarem do estado de ignorância para o estado de conhecimento, que progrida para a solidariedade num exercício de reciprocidade.

1.3.1 A avaliação nas reformas educacionais dos países centrais – EUA e Inglaterra

As reformas da educação nos EUA dos anos de 1980 tiveram como desencadeador a divulgação dos resultados dos baixos níveis de escolaridade dos alunos americanos. Isso promoveu fortes reações políticas e sociais naquele país, e resultou posteriormente na publicação de um importante relatório – "*A nation at risk*". A discussão em torno desse relatório enfatizou a relação entre a educação e a capacidade de enfrentar a competição econômica. Segundo Souza; Oliveira (2003, p. 878), esse documento tornou-se um marco nos debates nos EUA e no exterior nos anos de 1980, primeiro porque, ao trazer a educação para a ordem do dia, conseguiu captar as angústias e a consciência de seu tempo. Por outro lado, o documento tem um papel fundamental na atualização do discurso conservador em educação.

Como consequência, a primeira reforma que aconteceu no governo Reagan agregou Estados e empresários, propondo uma alteração nos valores que até então orientavam a educação:

> [...] da regulação para a desregulação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre as escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das necessidades educativas para as capacidades e para a selectividade" (AFONSO, 2000, p. 96).

Apesar disso, o governo americano divulgou uma forte propaganda de que era apenas o governo central quem estava interessado nessas reformas.

Esse movimento em prol da reforma da educação, sem precedentes na história americana, trouxe a avaliação como critério para validar qualquer iniciativa na área. “Se os ‘padrões’, aferidos por meio de testes, aumentam, a iniciativa é válida; caso contrário, não” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879).

Contudo, a excessiva burocracia exterior às escolas e a negação da responsabilidade federal no financiamento de alguns programas de educação mais urgentes fizeram com que as primeiras reformas não obtivessem êxito.

Teve início uma segunda onda de reformas, a partir de novas tendências de descentralização, que implicou a transferência de importantes poderes ao nível local. O foco do governo foi o profissionalismo, o estatuto dos professores e a gestão centrada nas escolas. Também não foi uma reforma eficaz, resultando num maior controle sobre o currículo e sobre a avaliação por parte dos Estados. No caso das avaliações, elas se caracterizaram mais como testes de rendimento do que como diagnóstico.

No governo de George Bush, e com o apoio de grandes líderes empresariais, a avaliação continuou a ser um importante instrumento da reforma educacional, tendo como peças fundamentais a prestação de contas (*accountability*) e a competitividade entre as escolas. Segundo Giroux (1992) apud Afonso (2000, p. 99) há nesse momento um grande recuo da democracia e acentuação da visão elitista da educação, causado pela privatização das escolas e pela reorganização dos currículos, esses voltados aos interesses do mercado.

A avaliação também foi preocupação central na agenda política da Inglaterra, principalmente no final da década de 1980. Nesse período foram adotadas algumas mudanças na educação, entre elas um currículo nacional que antes não existia, bem como a implementação de exames nacionais. Os exames então utilizados deixariam de ser normativos e passariam a ser criteriais, cujas funções seriam criar um diploma de final de curso (aos 16 anos de idade), com os objetivos de fornecer aos empregadores um instrumento para decisão, além de apoiar as escolas pós-secundárias nos processos de admissão (AFONSO, 2000, p. 102). Todavia, essas reformas tiveram como intenção apenas a tentativa de restaurar os valores e formas de controle tradicionais, bem como reestabelecer a identidade nacional, ameaçados pela globalização da informação e das tecnologias da comunicação (AFONSO,

2000, p. 104). Assim configurou-se a avaliação nas reformas educacionais dos EUA e Inglaterra das ultimas décadas do século XX.

1.3.2 A avaliação nas reformas educacionais da América Latina

As reformas na América Latina se configuraram centradas em razões financeiras, na década de 1980, e na tentativa de recuperar a função política da educação, para a promoção da equidade social, na década de 1990.

As transformações ocorridas no Estado moderno influenciaram as políticas públicas dos países periféricos da América Latina, os quais se estruturaram com base no seu processo de colonização, sob influência dos países centrais.

No período de 1960 a 1980, com a predominância do regime militar, consolidou-se uma cultura política e autoritária na região. A partir dos anos de 1990, com a reestruturação das relações políticas e econômicas no contexto internacional, o ciclo populista e autoritário nos países da América Latina passou a ser questionado pela necessidade de reconfiguração e inserção da região na economia transnacional (MARTINS, A. M., 2001, p. 38). Embora esses países não tenham constituído Estado de Bem-Estar Social nos mesmos padrões dos países centrais, foram as políticas para a educação as mais bem sucedidas entre as suas políticas públicas, promovendo a universalização das matrículas escolares.

O principal debate em torno das políticas educacionais nos anos de 1990 ficou em torno da descentralização (como sinônimo de desconcentração) de poderes às instâncias locais, regionais e municipais, tendência que pode ser verificada desde os anos de 1980, com base em orientações e modelos indicados pelos países desenvolvidos.

Segundo Oliveira (1999, p. 14) o conceito para descentralização pode se caracterizar sob alguns aspectos, como: desconcentração, delegação, devolução ou privatização. Mas esses termos tendem a relacionar centralização com atividades estatais e descentralização com atividades privadas. Pode, ainda, ser classificado pela forma como pode ser transferido – da administração direta para a indireta, entre níveis de governo e do Estado para a sociedade civil. O autor toma o conceito como a transformação entre níveis de governo, na modalidade municipalizadora, a partir de três âmbitos: gestão econômica-finaceira, administrativa e pedagógica-curricular.

No âmbito latino-americano, a tendência à descentralização pode ser verificada desde os anos de 1980, quando ministros da educação da América Latina reuniram-se em Bogotá e firmaram compromisso em municipalizar seus sistemas de ensino, com base em orientações internacionais, em troca de financiamentos como os do Banco Mundial, sob a justificativa de que os baixos índices de rendimento e ineficiência dos sistemas de ensino resultam em crise nas condições sociais e econômicas atuais. Daí a necessidade de estruturação da educação, segundo diretrizes políticas neoliberais, como é o caso do Brasil.

A regulação dessa descentralização passa a ser feita por meio de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas, restabelecendo um controle central por parte do Estado. Nesse contexto, a autonomia das escolas passa a ser outorgada, reduzida à ampliação de espaços de discussão dentro da escola limitando a implementação de projetos pedagógicos. Os efeitos dessa “autonomia delegada” podem estar intimamente relacionados às condições de infraestrutura e recursos humanos que a escola tenha.

Experiências descentralizadoras internacionais na década de 1990, na América Latina, serviram como propaganda para agências financiadoras como o Banco Mundial. É o caso do Chile, que para o Banco foi o mais bem sucedido em suas reformas. O documento da agência, intitulado “Para além do consenso de Washington” e analisado por Bueno (2004, p, 457), mostra que entre os elementos essenciais da reforma, “além do consenso nacional, o país pode gerar um senso de posse por parte das comunidades, mediante determinado tipo de participação local, o que é considerado um dos aspectos para o sucesso”.

Estudos sobre o processo de descentralização no Chile, praticado no modelo econômico de livre mercado, com a participação do setor privado e das regiões de governo, evidenciaram que além da importância da responsabilidade do Estado em assegurar condições de distribuição de recursos financeiros e dos governos locais de cuidar da administração desses recursos, também são necessárias mudanças radicais no âmbito cultural e político, como efetivar a participação dos pais, professores e comunidade nas decisões públicas sobre a educação. O Banco Mundial “parece considerar que décadas de cultura política centralizadora e clientelista podem se reverter pela ação do Estado, criando-se praticamente do zero administrações locais e participativas inteiramente eficientes e eficazes” (MARTINS, A. M., 2001, p. 40).

Assim, as reformas na América Latina têm resultado numa espécie de contradição: por um lado, promovendo a descentralização da educação nos países, ainda que com alguns problemas em sua operacionalização; e de outro, o controle por parte do Estado, que apesar de estar em defesa da autonomia das escolas, consolida cada vez mais o processo de avaliação externa como forma de controle e centralização de políticas para a educação.

Os processos de descentralização na região têm constituído processos de negociação político-partidária, com choque de interesses e influências entre elites locais que agem dentro do próprio Estado.

Tendo como referente o amplo contexto social e político apresentado, do qual abordamos as reformas educacionais a partir de 1990 e sua estreita relação com a avaliação em todos os níveis da educação, a partir da perspectiva de alguns importantes autores sobre a temática, passaremos no próximo tópico a uma discussão sobre a influência dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, nas políticas públicas para a educação no Brasil e, consequentemente, na avaliação.

1.4 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

As políticas de financiamento concedidas pelos organismos multilaterais para o Brasil têm influenciado fortemente os rumos da educação a partir da década de 1990, especialmente as do Banco Mundial.

Na década de 1980 o Banco Mundial reorientou suas políticas de financiamento, voltando-as para os países endividados do Terceiro Mundo, como os da América Latina, oferecendo financiamento e assistência técnica na reorganização desses países, que, em contrapartida, deveriam reabrir suas economias. No Brasil essa “reorganização” se consolida no governo de Fernando Henrique Cardoso até os anos de 1995, quando há um aprofundamento nas políticas de privatização, abertura comercial, flexibilização do mercado de trabalho, reforma do sistema educacional, entre outras.

As políticas de financiamento do Banco Mundial têm estreita relação com as do FMI (Fundo Monetário Internacional), de tal maneira que para ser um país-membro do Banco, necessariamente é preciso ser membro também do FMI. Os empréstimos tomados do Banco pelos países são vinculados ao próprio FMI. Os contratos que Banco/ FMI apresentam aos tomadores de empréstimos colocam várias condicionalidades visando à liberalização do comércio de bens e serviços, entre eles a educação e as políticas de avaliação da qualidade da educação. O foco de interesse na educação básica – entendida, neste caso, como as séries iniciais do ensino fundamental ─ se sobressai porque o Banco considera que sua universalização, bem como a redução de gastos com a educação média e superior, pode promover um crescimento na economia dos países. Esse crescimento da economia, especialmente de um país pobre, é sinal de credibilidade junto ao Banco para a tomada de novos empréstimos. A recomendação é que a educação básica seja gratuita e receba a maior parte dos investimentos, podendo ser subtraídos da educação superior, uma vez que nesse nível da educação há uma forte tendência à privatização. Uma forma de incentivo à universalização da educação básica que o Banco vê com “bons olhos” é o repasse de subsídios sob a forma da Bolsa-Escola, que foi iniciado no governo do ex-presidente da república Fernando Henrique Cardoso, e no governo atual apresenta-se como Bolsa-Família.

O pacote de reformas da educação recomendado pelo Banco Mundial contém elementos repletos de vieses econômicos explícitos, pois os critérios que prevalecem na definição das estratégias são pautados na análise econômica. Ênfase nos aspectos administrativos, descentralização e financiamento das instituições escolares, melhoria e eficácia do ensino são alguns itens que fazem parte das reformas para a educação. O Banco impõe uma série de restrições orçamentárias aos países tomadores de empréstimo, de forma que a educação se torne mais eficiente, produtiva e útil ao mercado, com estreitos laços com a indústria e apropriação do modelo gerencial de gestão (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 35).

Neste caso, há uma estreita relação entre avaliação e financiamento, com caráter de controle e de racionalidade econômica.

> A educação é encarada pelo Banco como prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus "clientes", os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada. (SILVA, 2008, p. 27)

A avaliação da educação básica sob suas diversas formas - SAEB, Prova Brasil, ENEM, por exemplo – instituídas pelo governo federal brasileiro, são formas de monitoramento propagadas pelo Banco Mundial em suas políticas de distribuição de recursos, que levam em conta parâmetros internacionais de qualidade, os quais não consideram a realidade do contexto social, econômico e cultural de um país tão extenso quanto o Brasil.

Na educação superior a política de avaliação vem pautada em medidas de eficiência, apresentando uma perspectiva diferente da educação básica. O Banco recomenda que sejam buscadas fontes de financiamento alternativas, a partir de novas relações entre o público e o privado, tudo dentro da lógica de mercado, com a finalidade de desobrigar o Estado pela manutenção e responsabilidade pela educação superior. Assim, a avaliação serve como controle, a partir de resultados quantificados e comparados, onde qualidade corresponde à "racionalização e otimização dos processos, que no fundo significam diminuição de gastos e obrigação de incremento da quantidade de produtos" (DIAS SOBRINHO, 2002, p.

36). Sob essa ótica utilitarista e eficientista, os saberes úteis e imediatos voltados para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia politicamente neutros se sobrepõem à pluralidade científica e político-ideológica tradicionalmente formada pelas universidades.

1.5 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

1.5.1 As discussões em torno da qualidade da educação

A discussão sobre qualidade veio substituir a problemática da igualdade e da desigualdade de oportunidades na educação, a partir da universalização da educação básica. Mas ocorreu que não houve tempo para a discussão sobre se o que estava sendo oferecido seria realmente adequado às novas demandas.

O conceito de qualidade na educação tem servido para medir a qualidade dos serviços públicos e relaciona-se com fatores quantitativos – custo aluno, gasto público destinado à educação, número de alunos matriculados. Consequentemente, o conceito se desloca para a eficácia do processo, ou seja, máximo resultado com o mínimo custo, dentro de uma lógica empresarial e neoliberal, ou seja, uma nova forma de se determinar a qualidade da educação oferecida, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos produtivos se aplicam à educação, mais produtivo se torna o sistema educacional.

A concorrência no mercado trouxe para as escolas uma mudança nas suas relações, transformando quem ensina num prestador de serviço, quem aprende no cliente, e a educação num produto a ser produzido com alta ou baixa qualidade. A lógica agora é a da competição de mercado, onde a qualidade está diretamente relacionada com os resultados dos alunos, taxa de aprovação, retenção e egressos, comparados com os resultados internacionais.

Além das mudanças nas relações escolares, essa lógica de mercado tem agravado a desigualdade na educação, pois, seguindo a regra do mercado, a conquista pela qualidade requer recursos, o que inviabiliza a concorrência da educação pública no mercado e reforça o discurso privativista de entregar a educação às escolas particulares pelo sistema de subvenção.

A lógica de privatização e de subvenção carrega um caráter meritocrático, que só contribui para o aumento das diferenças na escola, tornando a educação ainda mais excludente.

> No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou do menos) para todos, mas para uns poucos e diferente ou pior para os demais (ENGUITA,1995, p. 107).

Neste caso, o conceito de qualidade apresenta uma conotação de distinção, alimentando competição entre as instituições, que por sua vez, adquirem status que se valorizam e geram os *rankings,* ou nas palavras de Gentili (1995, p. 151) – “hierarquização do sistema educacional”. Contudo, os parâmetros internacionais de qualidade utilizados nem sempre consideram a realidade do contexto social, econômico e cultural dos países.

Gentilli (1995, p. 126) analisa o termo “qualidade” no campo educacional e também explica que ele foi assumindo a mesma fisionomia da discussão que se desenrolou no campo empresarial. Assim como na área empresarial, esse conceito tem variado historicamente de acordo com a evolução das novas formas de organização da produção e do trabalho, tendo Taylor como precursor na busca pela qualidade com eficiência.

Nesse ponto, Lima (2003, p. 128), também concorda que a obsessão pela qualidade no campo educacional é uma obsessão vinda das perspectivas taylorianas, ganhando foros de inovação na educação com a reedição de programas, métodos e técnicas, e acrescenta que o seu principal objetivo é adotar modos de racionalidade econômica.

Dias Sobrinho (2005, p. 59) toma a qualidade como questão central da avaliação, inferindo que se trata de um termo “portador de uma semântica dispersa e lábil, especialmente quando referida à educação”, já que qualidade na educação é variável conforme tempo, espaço e organizações intersubjetivas e, além disso, não deve referir-se apenas a produtos e serviços aparentes.

> Uma vez que a qualidade educativa é sempre concernida pela qualidade social, vale dizer, é relativa à qualidade da sociedade que queremos para hoje e projetamos para as próximas gerações, seu conceito não é unívoco nem fixo, e só pode ser construído por consensos, como resultado das relações de força. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 60)

O fator qualidade, no caso da avaliação institucional, deverá, segundo o autor, considerar todos os aspectos da instituição, desde as “esferas sociais, políticas, éticas, filosóficas, culturais, ideológicas e afetivas sobre as quais não há unanimidade nem indicadores objetivos e quantificáveis” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 62), num âmbito global de forma consensual e coletiva.

Embora não haja um critério universal de qualidade, que na verdade responde a diversos critérios e intencionalidades políticas, ele se divide em duas vertentes: um critério de qualidade utilizado como mecanismo de diferenciação e dualização social, e outro a favor da democratização radical da educação e do fortalecimento da escola pública.

1.5.2 A implantação de programas de avaliação

A nova concepção de gestão pública baseada no modelo empresarial e na lógica do mercado trouxe como mecanismo de regulação a avaliação das escolas em todos os níveis de educação no Brasil. Entre as avaliações mais abrangentes da educação brasileira, foram instituídas pelo MEC (Ministério da Educação) o SAEB e Prova Brasil na educação básica, o ENEM no ensino médio e o ENC na educação superior.

O SAEB, instituído em 1991, visa avaliar o desempenho escolar a partir de amostras de alunos do ensino fundamental e médio de todas as unidades federadas. Também coleta dados sobre características dos alunos, professores, diretores, condições físicas e equipamentos das escolas. Suas finalidades, segundo o MEC, são a possibilidade de a avaliação compreender e intervir na realidade educacional, a necessidade de controle de resultados pelo Estado, o estabelecimento de parâmetros para comparar e classificar os desempenhos e o estímulo por meio de premiação.

Souza; Oliveira (2003, p. 881) apresentam algumas críticas a esse modelo por ele difundir uma avaliação que tem por finalidade instalar mecanismos que estimulam a competição entre as escolas, responsabilizando-as pelo sucesso ou fracasso escolar. Além disso, o desempenho amostral não permite comparação entre a totalidade de escolas entre todos os estados brasileiros.

A Prova Brasil, criada em 2005 pelo MEC, apresenta-se como uma modalidade de avaliação mais detalhada, como complemento à avaliação já feita

pelo SAEB. Como é censitária, acaba expandindo o alcance dos resultados porque oferece dados também para os estados federados e para cada município e escola participantes. A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental.

O SAEB e a Prova Brasil apresentam a mesma metodologia de avaliação, e assim elas passaram a ser operacionalizadas em conjunto desde 2007, sendo que nenhum aluno seria submetido às duas avaliações. Como são avaliações complementares, uma não implicará a extinção da outra, segundo o MEC.

A página eletrônica do MEC apresenta uma comparação explicativa entre as duas modalidades de avaliação citadas:

Quadro 1:

PROVA BRASIL	**SAEB**
A prova foi criada em 2005	A primeira aplicação ocorreu em 1990
Sua primeira edição* foi em 2005 e em 2007 houve nova aplicação	É aplicada de dois em dois anos. A última edição* foi em 2005. Em 2007 houve nova prova
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental de 4ª e 8ª séries	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana	Avalia alunos da rede pública e da rede privada de escolas localizadas nas áreas urbana e rural
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova
Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo Saeb. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação

*Edição: segundo o MEC, cada edição abrange períodos estabelecidos para aplicação das provas, cujos dados obtidos permitem comparação no referido período.
Fonte: http://provabrasil.inep.gov.br/

A modalidade de avaliação do ensino médio, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), surgiu em 1998 e nesse exame o aluno é quem decide sobre a conveniência de participar, durante e após a conclusão do ensino médio.

> “O principal objetivo do Enem é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, porém, o Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior. O ENEM busca, ainda, oferecer uma referência para autoavaliação com vistas a auxiliar nas escolhas futuras dos cidadãos, tanto com relação à continuidade dos estudos quanto à sua inclusão no mundo do trabalho. A avaliação pode servir como complemento do currículo para a seleção de emprego.” (INEP, 2008)

A visão individualizada do processo educacional, bem como a responsabilidade atribuída ao aluno pelas competências que o exame vier a demonstrar, não consideram a realidade socioeconômica do aluno em sua trajetória escolar. A avaliação se legitima como referência para o vestibular, ao ingresso em cursos técnicos e até mesmo ao mercado de trabalho (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 884).

A modalidade de avaliação que tem mais tradição no Brasil é a do ensino superior, que envolve as instituições de ensino superior e seus respectivos cursos de graduação. Instituído em 1995 e reformulado em 2003, o Exame Nacional de Cursos (ou Provão, como ficou mais popularmente conhecido), visava verificar conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos na fase de conclusão dos cursos de graduação, avaliar instituições e cursos por comissões externas e autoavaliar. Contudo, não considerava fatores do processo de aprendizagem e da condição das instituições. Também não ofereceu elementos para melhorias porque não identificava as causas das dificuldades, nem beneficiou o estudante, pois nada poderia ser feito retroativamente. Gerou uma grande competitividade, devido ao estabelecimento de *rankings* das instituições. Houve uniformização do currículo em âmbito nacional sem a liberdade de experimentar (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 887).

Em 2001 foi reformulado, conforme o Decreto nº 3.860 de 09/07/2001, que dispôs sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições. O SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), como passou a ser denominado, ficou composto de quatro instrumentos de avaliação:

- ✓ A autoavaliação institucional, realizada de forma permanente e com resultados a serem apresentados a cada três anos;
- ✓ A avaliação institucional externa, realizada *in loco* por uma comissão de avaliadores;
- ✓ A Avaliação das Condições de Ensino (ACE), aplicada aos cursos nos casos em que a comissão de avaliação julgar necessária uma verificação;
- ✓ Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (ENADE), através de prova aplicada aos alunos por amostragem, no meio e no final do curso em quatro grandes áreas: ciências humanas, exatas, tecnológicas e biológicas e da saúde.

O objetivo dessa modalidade de avaliação do ensino superior é, segundo o MEC, verificar a qualidade de cada estabelecimento de ensino para que os estudantes tenham parâmetros para escolher onde cursar a graduação, criando um cadastro de instituições e cursos que conterá um dossiê completo com os dados legais, acadêmicos, censitários e avaliativos. Também os resultados dessa avaliação poderão fundamentar as decisões do MEC sobre o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Assim como o Provão, o ENADE também nada pode fazer retroativamente para beneficiar o estudante, quando aplicado no final do curso.

Analisando as avaliações do ensino e das instituições no Brasil produzidas em larga escala, entendemos que o Estado vem fazendo tentativas para desempenhar seu papel regulador na implementação de políticas públicas para a educação.

> (...) a avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusividade técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais concernidas por seus resultados e efeitos. Mas, atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

Nesse mesmo caminho, a maioria dos estados federados brasileiros vêm implementando políticas de avaliação da educação. No Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza, autarquia que oferece ensino médio, técnico em nível médio e tecnológico em nível superior, vem aplicando anualmente, desde 1998, o Observatório Escolar, modalidade de avaliação institucional foco deste estudo, voltada para o âmbito pedagógico e administrativo das instituições de ensino de nível médio. No capítulo II discutiremos os principais aspectos dessa avaliação, segundo as concepções do Centro Paula Souza.

Na próxima seção pretendemos apresentar algumas perspectivas teóricas para compreendermos como a avaliação institucional do Centro Paula Souza se configura no cotidiano escolar, a partir dos sujeitos envolvidos.

1.5.3 A avaliação institucional: perspectivas teóricas

Nossa proposta de estudo é compreender como ocorre a apropriação das diretrizes oficiais do Centro Paula Souza, através do Observatório Escolar, no âmbito da escola.

Para isso, Afonso (2000) propõe uma análise ampla da avaliação educacional, que a nosso ver pode perfeitamente se estender à análise da avaliação institucional. Ao partir da sociologia da avaliação temos que considerar tanto os aspectos presentes na política educacional quanto nos processo de mudança social.

> Neste sentido, no eixo diacrónico, o estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação - eles próprios referenciáveis a concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e econômicas. Por sua vez, no eixo sincrónico, o estudo da avaliação educacional (enquanto vector estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interacção de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação (AFONSO, 2000, p. 17).

Com base nessa proposta, entendemos que o Observatório Escolar do Centro Paula Souza alinha-se com a forma de controle que o Estado vem praticando em torno da escola, que por sua vez, desempenha seu papel conforme as transformações em escala mundial influenciadas pelo ideário neoliberal desde a década de 1980.

Complementamos nossas concepções e análises com o referencial teórico-metodológico de Afonso (2000) com Lima (2003), que propõe uma abordagem sociológica da escola. O autor indica a necessidade de selecionar um quadro teórico como ponto de partida para a construção de um novo quadro conceitual adequado para o estudo da escola.

Inicialmente, o autor orienta que não é necessário adotar modelos organizacionais normativos de escola para o estudo porque analisar a escola a partir de modelos especificamente burocráticos, políticos, anárquicos ou sociais não considera seu modo de funcionamento, que ora se apresenta conjuntivo (fiel às normas burocráticas), ora disjuntivo (produz regras alternativas, desconectando-se de fato).

> A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenômeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização (LIMA, 2003, p. 47).

Ao focar a análise numa estrutura do tipo racional/ burocrática ela será normativa, ou seja, o estudo fica centrado naquilo que deveria ser, e não no que realmente ela é. Como a escola está sujeita à administração burocrática, ela deve ser confrontada com outras análises. Ao focar o estudo das organizações no nível sociológico, sem deixar de considerar o anterior mencionado, o foco nas estruturas e regras volta-se para uma análise mais interpretativa (LIMA, 2003, p. 52). O autor considera importante analisar as regras ocultas, emergentes da interação dos indivíduos e as classifica em dois tipos, segundo sua natureza não oficial:

- regras não-formais: produzidas na escola, muitas vezes embasadas nas regras oficiais, que circulam entre os membros escolares;

- regras informais: de difícil acesso, não estruturadas, de alcance limitado, produzidas e circuladas entre pequenos grupos para resolução de problemas específicos.

Daí a necessidade de uma focalização diversificada que considere a diversidade dos fenômenos organizacionais, ou seja, uma focalização normativa (nas estruturas e regras formais), uma focalização interpretativa (nas estruturas ocultas e regras não-formais e informais) e uma focalização discursiva (nas estruturas manifestas e regras efetivamente atualizadas) (LIMA, 2003, p. 56).

A mensagem originalmente produzida nas normas e legislações sofre alterações quando passa pelos vários níveis hierárquicos na escola, resultando numa interpretação diversa, até contrária. A mensagem, quando passa pelos vários canais de comunicação, pode reproduzir total ou parcialmente os conteúdos normativos, ou não reproduzi-los. Nesse caso, a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção de normas, podendo também constituir-se numa instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais) (LIMA, 2003, p. 64). Assim ocorre o que Lima (2003, p. 65) chama de “infidelidade normativa”, de modo voluntário ou involuntário. A infidelidade normativa e o normativismo poderão coexistir numa mesma instituição.

O normativismo pode vir a ser uma proteção aos atores que se submetem às regras formais, promovendo certo grau de conformidade e até mesmo de proteção. Por mais que os atores critiquem ou refutem a centralização e o normativismo, estes podem servir de bode expiatório para aos próprios atores, garantindo-lhes a proteção da lei.

A infidelidade normativa acontece mesmo em instituições centralizadas. Todas as regras requerem contextos de interpretação e são alvos de seleção parcial delas, ou até mesmo produção de regras alternativas.

> A escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permitem, umas vezes retirar os benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam (LIMA, 2003, p. 104).

Sendo a escola uma instituição estruturada nos moldes do contexto “tradicionalmente centralizado do ponto de vista político-administrativo”, ao conceituá-la como *locus* de produção e reprodução de políticas, orientações e regras, Lima (2003) propõe que é preciso uma análise multifocalizada, valorizando o plano das orientações para a ação e o plano da ação, privilegiando uma sociologia empírica, atento às diferentes categorias de atores envolvidos. A escola não pode ser analisada somente de um único ponto de vista ou focalizada; é preciso considerar que a sua construção envolve contribuições sociais, formada por diversos grupos de atores com interesses não iguais e deve compreender o que é orientado para a prática e o que é efetivamente praticado.

O quadro a seguir descreve os tipos de modelos que Lima (2003) propõe para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola.

Quadro 2:

Modelos orientados para a prática
1. Modelos decretados (Conjunto das orientações hierarquicamente produzidas; supõe que os diversos níveis e agentes administrativos passarão a conhecê-los e a observá-los, reproduzindo-os em conformidade com sua letra e seu espírito)
2. Modelos interpretados (Sínteses e representações das leis interpretadas pelos atores envolvidos, de acordo com o contexto, dentro dos limites hierarquicamente fixados pelo modelo decretado)
3. Modelos recriados (Produto da interpretação dos modelos decretados, podendo até mesmo ser distinto dos primeiros modelos. Nenhuma organização age sempre de acordo com as regras formais porque não são consideradas possíveis, desejáveis ou justas.)
↓
Modelos efetivamente praticados As regras externas ou internamente produzidas, formais ou não, podem vir a ser atualizadas ou não, de acordo com a tomada de decisão dos atores da gestão pedagógica e administrativa. As regras atualizadas não podem ignorar as regras contidas nos modelos orientados para a prática.

Fonte: LIMA (2003)

Essa perspectiva de análise, bem como as referências, confere bases sólidas para a nossa proposta de estudo.

Nesse capítulo introduzimos as bases teóricas para a análise da avaliação institucional a partir das concepções de alguns autores selecionados para as discussões desta pesquisa. No capítulo seguinte, apresentaremos de forma detalhada o objeto de nosso estudo: o Observatório Escolar, suas principais características, concepções e fundamentos para a sua prática.

CAPÍTULO II

OBJETO DA PESQUISA, CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E MÉTODO

2.1 PRÁTICA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO CENTRO PAULA SOUZA – O OBSERVATÓRIO ESCOLAR

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, entidade autárquica do Estado de São Paulo, mantendo uma rede de 179 Escolas Técnicas (Etecs) e 49 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), utiliza como uma de suas práticas de avaliação institucional, desde o ano de 1998, o Observatório Escolar, realizado anualmente em todas as unidades de ensino médio e técnico pertencentes à instituição.

Outra forma de avaliação mais abrangente praticada pelo Centro Paula Souza é o SAI (Sistema de Avaliação Institucional) que coleta informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos, com a finalidade de avaliar os processos de funcionamento das escolas, seus resultados e possíveis impactos na realidade social onde a instituição se insere. Os alunos egressos são pesquisados semestralmente através do SAIE - Sistema de Acompanhamento Institucional de Egressos. As pesquisas são realizadas a partir de um cadastro semestral de todos os possíveis concluintes de curso, enviado à instituição pelas escolas e faculdades. Após um ano de conclusão do curso, a Assessoria de Avaliação Institucional, responsável pelas pesquisas, envia questionários, via correio, a todos os cadastrados. A partir das respostas devolvidas por carta-resposta ou pela internet, são emitidos relatórios que servem como referencial sobre a situação dos técnicos e tecnólogos e sua inserção no mercado de trabalho.

O Observatório Escolar apresenta-se como uma forma de avaliação institucional praticada pelo Centro Paula Souza com objetivo diferente do SAI. Seu foco principal está voltado para a avaliação dos serviços prestados pelas escolas e como eles são geridos, com “o propósito de construir uma escola pública democrática e de qualidade” (CEETEPS/ CETEC, 2006).

Em 2005, com as transformações do processo de avaliação, passou-se a utilizar o sistema de autoavaliação e o Observatório Escolar obteve o

reconhecimento de sua contribuição para a melhoria dos processos de gestão escolar ao receber da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) o Prêmio Mário Covas do Governo do Estado de São Paulo, na categoria Gestão de Recursos Humanos.

Essa prática de avaliação institucional tem como objetivo criar parâmetros e subsídios para estabelecer diretrizes necessárias à elevação do padrão de desempenho e à melhoria contínua da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas nas dimensões política, pedagógica e administrativa da escola. Fundamenta-se nos princípios da gestão pública pela qualidade[6] tendo como foco:

- O contexto e suas reais implicações nos cursos oferecidos;
- O trabalho integrado e harmônico dos diferentes segmentos da unidade escolar;
- O reconhecimento das competências e habilidades de cada integrante da equipe escolar;
- O gerenciamento dos processos;
- A identificação de oportunidades de melhoria contínua e de aprendizado;
- A constância de propósitos;
- A obtenção de níveis de excelência em educação profissional.

O Observatório Escolar baseia-se em oito pressupostos que fundamentam os argumentos em favor da sua aplicação, segundo a CETEC:

1. Criar uma cultura de avaliação: entende-se a avaliação da escola como um instrumento de melhoria da qualidade. Para tanto, tem uma finalidade construtiva e formativa, devendo ser percebida como um processo justo e equitativo por todos os envolvidos direta ou indiretamente com a escola.
2. A avaliação deve ser coletiva e participativa, permitindo a participação de todos os segmentos da escola. Também deve ser desejada por todos como

[6] O Modelo de Excelência em Gestão Pública é composto por sete critérios que juntos compõem um sistema de gestão para as organizações do setor público brasileiro. Os critérios que compõem o modelo são os seguintes: liderança, estratégias e planos, clientes, informação, pessoas, processos, resultados. Está fundamentado nos oito Princípios da Gestão Pública pela Qualidade: 1. satisfação do cliente, 2. envolvimento de todos, 3. gestão participativa, 4. gerência de processos, 5. valorização das pessoas, 6. constância de propósitos, 7. melhoria contínua, 8. gestão pró-ativa.
Fonte:http://aplicativos.planejamento.gov.br/

um instrumento que ajudará a organização da escola em todos os seus aspectos.

3. Apoio à instituição: a ética que respalda o Observatório Escolar e a segurança do propósito da avaliação dos processos de gestão das escolas garantirão a confiança da comunidade escolar, conferindo a legitimidade dos resultados.
4. Capacitação da equipe responsável: todas as etapas do processo de avaliação compõem programas de capacitação para a equipe responsável (colegiado – composto pelo Conselho de Escola; e observadores – composto por representantes da Supervisão do Centro Paula Souza)
5. Utilização dos resultados: os resultados são organizados, interpretados e traduzidos em diferentes formas de apresentação (textos, tabelas e gráficos), facilitando o entendimento deles, quando divulgados à comunidade escolar. O relatório deve subsidiar a tomada de decisões, promovendo adequações, ajustes e alterações nos aspectos que estiverem dificultando o desempenho pedagógico e administrativo da escola. A avaliação não tem caráter classificatório ou de premiação, ficando a escola isenta de qualquer sanção.
6. Continuidade: a periodicidade da avaliação permite a verificação da eficácia das medidas adotadas, estabelecendo dados comparativos da evolução dos diferentes processos de gestão da escola. O processo deve estar ancorado em uma concepção de avaliação comprometida com a melhoria contínua da qualidade de cada atividade pedagógica ou administrativa.
7. Objetividade: a avaliação busca superar meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades desenvolvidas na escola, tanto do ponto de vista acadêmico, como também os impactos sociais, econômicos, políticos e culturais.
8. Respeito e valorização da identidade escolar: os princípios norteadores do Observatório Escolar são o reconhecimento e o respeito à imagem, à filosofia e aos valores que regem todas as atividades da escola.

O Centro Paula Souza recomenda o gerenciamento de projetos baseado no PDCA – *plan, do, check and action* (planejamento, execução, verificação e ação)[7], cujos conceitos derivam da administração empresarial e seguem as características dos modelos de gestão atuais.

Segundo a equipe da CETEC, responsável pelo Observatório Escolar, a autoavaliação é um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que constituem a escola. Tem caráter diagnóstico e formativo, permitindo o autoconhecimento institucional. Pressupõe-se que o processo de avaliação causa impactos na cultura escolar, antecipando mudanças temporais, as quais estão previstas de acordo com o quadro a seguir. Desta forma, entende-se que durante o processo de autoavaliação, a comunidade escolar, ao passar pelas etapas temporais das mudanças previstas (curto, médio e longo prazo), pode antecipar mudanças que estão previstas para prazos mais longos. Isso ocorre porque, de forma natural, a comunidade passa por um momento de reflexão conjunta durante a autoavaliação.

Quadro 3:

Curto prazo	Curto-médio prazo	Médio prazo	Médio-longo prazo	Longo prazo
conscientização	Mudança de práticas/ introdução de novas práticas	Sistematização de processos/ práticas	disseminação	Melhorias/ refinamentos

Fonte: CEETEPS/ CETEC (2006)

[7] O ciclo PDCA, ciclo de Shewhart ou ciclo de Deming, foi introduzido no Japão após a guerra, idealizado por Shewhart e divulgado por Deming, quem efetivamente o aplicou. O ciclo de Deming tem por princípio tornar mais claros e ágeis os processos envolvidos na execução da gestão, como por exemplo na gestão da qualidade, dividindo-a em quatro principais passos - *plan, do, check and action* (planejamento, execução, verificação e ação). O PDCA é aplicado principalmente nas normas de sistemas de gestão e deve ser utilizado (pelo menos na teoria) em qualquer empresa de forma a garantir o sucesso nos negócios, independentemente da área ou departamento (vendas, compras, engenharia, etc.). O ciclo começa pelo planejamento, em seguida a ação ou conjunto de ações planejadas são executadas, checa-se se o que foi feito estava de acordo com o planejado, constante e repetidamente (ciclicamente), e toma-se uma ação para eliminar ou ao menos mitigar defeitos no produto ou na execução.

Observamos que o processo de avaliação do Observatório Escolar sofreu algumas mudanças ao decorrer dos anos, uma vez que, quando foi implantado em 1998, não havia a participação de membros da escola (professores, alunos, pais). Apenas um supervisor da administração central do Centro Paula Souza visitava e avaliava a escola.

O processo de autoavaliação, implantado em 2.004 em quatro escolas-piloto da instituição, e depois estendido a todas as outras unidades escolares em 2005, passou a ser desenvolvido por um colegiado formado por membros do Conselho de Escola, cujas atribuições estão previstas no Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, que são “deliberar sobre alternativas de solução para os problemas administrativos e pedagógicos” e “definir prioridades para aplicação de recursos gerados pela escola e instituições auxiliares”. O Conselho de Escola é responsável por indicar entre os membros um coordenador para participar da capacitação do Observatório Escolar e coordenar o processo de autoavaliação na escola.

A composição do Conselho de Escola é também prevista no Regimento Comum, contemplando as seguintes representações:

1. Da comunidade escolar:
    - diretor da escola – presidente nato
    - um representante dos coordenadores de área
    - um representante dos professores
    - um representante dos servidores técnico-administrativos
    - um representante dos pais dos alunos
    - um representante dos alunos
2. Da comunidade extraescolar:
    - um representante de órgão de classe
    - um representante dos empresários, vinculado a um dos cursos
    - um representante de aluno egresso atuante na área de formação técnica
    - um representante do Poder Público Municipal
    - um representante de Organização Não-Governamental
    - um representante de entidades assistenciais
    - um representante de demais segmentos de interesse da escola.

Observe-se que a comunidade extraescolar deve ser composta de, no mínimo três, e no máximo seis membros.

O diretor, embora faça parte do Conselho, não participa da aplicação do instrumento de autoavaliação, mas tem a responsabilidade de conduzir a autoavaliação no que diz respeito à sensibilização da comunidade escolar, envolvendo docentes, funcionários e alunos no processo, garantindo as condições necessárias para a sua aplicação, através da permissão ao acesso.

Concluída a etapa de autoavaliação, a escola recebe a visita *in loco* de observadores externos do Centro Paula Souza, também capacitados para o Observatório Escolar, para comprovarem a autoavaliação e finalizá-la por meio de um consenso. Isso se dá pela demonstração aos avaliadores externos de evidências físicas que comprovem cada item avaliado através do instrumento de autoavaliação.

Segundo as concepções do Centro Paula Souza, o Observatório Escolar assegura que as ações de autoavaliação e de observação externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plena liberdade de expressão e busca de rigor e de justiça.

Pressupõe-se que a avaliação externa pode corrigir eventuais erros de percepção dos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas.

A figura a seguir ilustra as etapas do processo de avaliação descritas.

Figura 1:

Fonte: CEETEPS/ CETEC (2006)

A metodologia adotada para a avaliação conta com uma abordagem quantitativa, baseada em parâmetros pré-estabelecidos, que traduzem a avaliação qualitativa em termos numéricos, e uma abordagem qualitativa, que busca compreender o ponto de vista da comunidade escolar quanto às características de um programa e de seus resultados.

O instrumento de autoavaliação utilizado contempla sete focos de gestão da escola organizados em blocos, os quais apresentam itens e as práticas relacionadas que deverão ser avaliadas, conforme o esquema a seguir.

Figura 2:

Fonte: CEETEPS/ CETEC (2006)

Cada bloco da avaliação se refere a um foco na gestão.

1. Gestão didático-pedagógica: avalia como a escola desenvolve e promove a atualização e o enriquecimento do seu currículo. Avalia também a pedagogia de projetos nos cursos oferecidos na escola e a implementação de medidas pedagógicas que levam em conta os resultados da avaliação dos alunos.
2. Gestão de espaço físico: esse bloco é avaliado com base na organização da estrutura física da escola, contemplando seus diferentes ambientes,

correlacionando espaços, equipamentos, instalações, finalidades de uso e condições de manutenção e conservação.

3. Gestão participativa: avalia o funcionamento e a integração de ações dos órgãos colegiados e auxiliares (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Cooperativa e outros). O foco de abordagem é a participação dos representantes de diferentes segmentos no planejamento e no gerenciamento escolar, considerando as estratégias adotadas pela escola para promover e garantir a efetiva socialização das informações. A autoavaliação do processo de gestão participativa é pautada nos seguintes aspectos: projeto político-pedagógico, atuação do Conselho de Escola, atuação da comunidade escolar em ações conjuntas, gerenciamento de atividades de rotina da escola e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas na escola.
4. Gestão de pessoas: aborda dois aspectos fundamentais – capacitação em serviço (desenvolvimento de projetos de capacitação para docentes e funcionários administrativos) e apoio administrativo (registros, organização e controle da vida funcional dos docentes e funcionários administrativos).
5. Gestão de documentos: avalia o processo de gerenciamento dos serviços de secretaria relativos ao atendimento, à organização de documentos e à conformidade dos registros. Concentra-se em cinco aspectos fundamentais: registros da vida escolar do aluno (prontuário do aluno), registros da secretaria acadêmica (atas, mapas de controle de aulas previstas e dadas, reposição de aulas, carga-horária, registro e expedição de diplomas e certificados), organização e tratamento do acervo documental, gestão da informação e atendimento e prestação de serviços aos alunos e à comunidade.
6. Gestão de parcerias: avalia como a escola estabelece parcerias com outras instituições públicas e privadas da região para o desenvolvimento de ações conjuntas, em regime de colaboração e corresponsabilidade. Baseia-se em três aspectos: ações promotoras da celebração de parcerias, sistemas de acompanhamento, controle e avaliação de parcerias firmadas com a escola e compartilhamento de práticas educacionais.
7. Gestão de serviços de apoio: avalia como a escola gerencia os serviços de segurança, limpeza, cantina, biblioteca e outros. Abordam-se três aspectos fundamentais nesse bloco: segurança do trabalho na escola, aplicação de

recursos financeiros e atendimento às necessidades da comunidade interna e externa.

Cada prática avaliada apresenta o parâmetro quantitativo da avaliação no quesito “intensidade da evidência”. Para cada questão analisada dentro de um bloco existe uma intensidade de evidência, assim determinada: evidência plena, evidência média ou nenhuma evidência. Por exemplo, no bloco de gestão pedagógica, no item que avalia se “as práticas de planejamento das aulas são realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com o Plano de Curso”, é necessário que o colegiado responsável pela autoavaliação indique uma intensidade da evidência (plena, média ou nenhuma) e comprove com uma evidência física, caso a intensidade seja média ou plena (que pode ser representada por uma ata de reunião onde foram discutidas práticas de planejamento e seus registros, registros dos professores em diários de classe, etc).

Figura 3:

Intensidade da Evidência	Nenhuma Evidência (0)	Não existe nenhuma evidência de que a prática tenha enfoque sistêmico e preventivo
	Evidência Média (1)	A prática é adotada exporadicamente, em alguns setores
	Evidência Plena (2)	Prática sistematizada e preventiva, disseminada em todos as Áreas de Ensino e setores da escola, com ciclos de melhoria consistentes e com refinamento.

Fonte: CEETEPS/ CETEC (2006)

Entende-se por gestão escolar, em aspecto amplo, e segundo as concepções do Centro Paula Souza, o ato de atender às atuais exigências da vida social, formando cidadãos por meio da construção de competências e desenvolvimento de habilidades, para que eles possam ser inseridos na vida social. A gestão escolar, em aspecto mais restrito, baseia-se na ação integrada da gestão pedagógica, da gestão de recursos humanos e da gestão administrativa, como forma de organização de todo o processo educativo.

Ao analisarmos as diretrizes do Centro Paula Souza, podemos verificar características bastante claras de conceitos de gestão democrática. O Regimento comum das Escolas Técnicas prevê a participação do Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, entre outros.

Também no Observatório Escolar a participação dos membros da escola na autoavaliação segue na linha da gestão democrática, conforme as concepções da instituição. Nessa perspectiva a mediação é democrática, mas a finalidade é produtiva, cujo objetivo principal é o controle.

Cabe a essa realidade a mesma análise de Lima (2003) sobre as perspectivas neotaylorianas na administração da educação. Segundo o autor, a modernização das organizações públicas está subordinada aos critérios de produtividade e eficiência, conforme o racionalismo econômico.

> E é nesse quadro que se opera uma recontextualização e uma reconceptualização de termos como, por exemplo, autonomia, descentralização, participação, agora tendencialmente despojados de sentido político. A *autonomia* (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um *espírito* e de uma *cultura* de organização-empresa; (...) a *participação* é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso (LIMA, 2003, p. 120).

Assim, o Observatório Escolar emana dessa lógica econômica com bases nas propostas da administração empresarial.

> A ideologia organizativa de tipo neotayloriana penetra profundamente nas matérias avaliativas, as quais, de resto, ganham súbita e redobrada importância política. A avaliação neo-tayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume objectivos como consensuais e definidos *a priori*, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objectivos. (LIMA, 2003, p. 131).

Há um paradoxo, pois, nesse caso, a avaliação serve de referência para uma padronização da gestão escolar, que por sua vez, tem realidades muito diferentes, já que há escolas de tamanhos variados e que se dividem entre agrícolas e urbanas.

Também a questão da cultura da escola, a convivência entre os sujeitos, a história da instituição, sua realidade enquanto escola técnica são fatores que interferem na sua prática cotidiana. A avaliação, enquanto única e igual para todas as instituições escolares, não considera esses fatores, tornando-se mais uma forma de padronização da gestão. Além disso, como explica Lima (2003), a prática da

gestão democrática da escola pública acontece a partir da interpretação e recriação das regras formais pelos sujeitos escolares.

> As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm alteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos factores, objectivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar os entendimentos e até a produção dos modelos decretados. E assim, as diversas realidades escolares não se transformam automaticamente por simples mudança dos modelos decretados, como também a mera manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades (LIMA, 2003, p. 112).

Considerando os aspectos apontados por Lima (2003), entendemos que o Observatório Escolar é, sem dúvida, o reflexo das transformações e das reformas da educação dos anos de 1980 e 1990. A sua institucionalização aponta para uma “autonomia delegada” às escolas técnicas, no sentido de que cada uma se autoavalia, porém dentro do que foi padronizado e apontado pelo Centro como indicador de qualidade, sem espaço para uma análise mais profunda das práticas escolares, nem mesmo a introdução de novos indicadores que seriam apropriados por cada realidade escolar como única.

2.2 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

2.2.1 Dados gerais

As primeiras reuniões do Conselho Estadual de Educação (CEE) para a criação da instituição aconteceram em 1963, quando surgiu a necessidade de solucionar impasses da nova política de formação profissional. A criação de um Centro Estadual voltado para a Educação Tecnológica ganhou consistência quando Roberto Costa de Abreu Sodré assumiu o governo do Estado de São Paulo em 1967. Em outubro de 1969 o governador assinou o Decreto-Lei que criou a entidade autárquica destinada a articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica nos graus de ensino médio e superior.

> O governo do Estado de São Paulo, num momento de prolífica antecipação de medidas governamentais que, na questão profissionalizante, para além da área educacional, procurava solucionar impasses regionais criados para o registro profissional dos engenheiros de operação, criou e implementou, em 1969 (Decreto-Lei de 06/10/1969), a entidade autárquica Centro Estadual de Educação Tecnológica, que pretendia articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica no ensino médio e superior. Embora inicialmente tenha instalado dois cursos técnicos de nível superior e não de engenharia, propunha-se também a formar técnicos de nível médio. (MARTINS; ZIBAS; BUENO, 2006, p. 29)

O Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em seu Artigo 1º, delibera sobre a sua vinculação e associação:

> O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, criado pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, como entidade autárquica, com sede e foro na Capital do Estado, investido de personalidade jurídica, com patrimônio próprio e autonomia administrativa financeira, didática e disciplinar, na forma da legislação de ensino do país, e transformado em Autarquia de Regime Especial associada à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". pela Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976, reger-se-á pelas normas deste Regimento e as que couberem do Estatuto e do Regimento Geral da UNESP. (CEETEPS, 2008)

O Centro Paula Souza já passou por algumas Secretarias e atualmente está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo.

A estrutura da instituição, prevista no regimento próprio, foi alterada pelo Decreto nº 53.038, de 28 de maio de 2008, que instituiu o plano de carreiras da instituição.

> Artigo 1° O Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, com fundamento nos artigos 5º, 9º e 10 do Regimento aprovado pelo Decreto nº 17.027, de 19 de maio de 1981 e com as alterações introduzidas pelos incisos II e III do artigo 1º do Decreto nº 53.038, de 28 de maio de 2008, fica reorganizado nos termos desta deliberação. (CEETEPS, 2008)

Conforme o mesmo Decreto, a estrutura básica da instituição central foi reorganizada com os seguintes departamentos:

I - Conselho Deliberativo;

II - Gabinete do Diretor Superintendente;

III - Conselho de Coordenação;

IV - Assessoria de Comunicação;

V - Assessoria de Desenvolvimento e Planejamento;

VI - Unidade de Pós - Graduação, Extensão e Pesquisa;

VII - Unidade de Ensino Superior de Graduação;

VIII - Unidade de Ensino Médio e Técnico;

IX - Unidade de Formação Inicial e Educação Continuada;

X - Unidade de Gestão Administrativa e Financeira;

XI - Unidade de Infra-Estrutura;

XII - Unidade de Recursos Humanos.

Os recursos financeiros são provenientes de dotações que lhe foram atribuídas nos orçamentos da União, dos Estados e dos Municípios, de subvenções e doações, de rendas e aplicações de bens e de valores patrimoniais, de serviços prestados e de produção, de taxas e emolumentos e de rendas eventuais.

A Unidade de Ensino Médio e Técnico (CETEC), dentro da estrutura organizacional do Centro Paula Souza, responde pelo planejamento, orientação e controle da oferta dos cursos técnicos da instituição, conforme atribuições instituídas pelo Conselho Deliberativo (Deliberações 5 e 6 de 1994).

Segundo Martins; Zibas; Bueno (2006), em 1993 foi publicada a Resolução SE 210, delegando competência ao Centro Paula Souza para exercer a supervisão de ensino nas escolas jurisdicionadas; porém somente em 2006 o Conselho Estadual de Educação tomou ciência da autonomia da instituição, através da Deliberação CEETEPS nº 2 de 30/01/2006.

Desde a sua criação, a instituição tem buscado celebrar convênios com os mais diversos setores da sociedade e organismos internacionais, concretizando assim as atividades de relações institucionais e atualização tecnológica previstas em seu regimento (Art. 33). Atualmente, a instituição mantém convênios firmados com os mais diversos setores da sociedade (empresas, sindicatos, prefeituras municipais, secretarias do estado, universidades e outras organizações) com o objetivo de expandir a sua atuação, levando a educação técnica e tecnológica à população dos municípios onde não existem Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais.

Destaca-se a cooperação firmada com as prefeituras, principalmente em municípios de pequeno e médio porte em todas as regiões administrativas do Estado de São Paulo, na instalação de classes descentralizadas (unidades que funcionam com um ou mais cursos, sob a administração de uma Etec), para o desenvolvimento de cursos de Formação Inicial e Educação Continuada e de Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio. Nos registros existentes na Área de Gestão de Parcerias e Convênios (AGPC) da instituição, entre 1998 e 2008 foram realizados 154 convênios para instalação de Classes Descentralizadas. Em 87 desses convênios houve a participação da Fundação de Apoio à Tecnologia (FAT). Releva-se também nessas parcerias a cooperação escola-empresa, onde habitualmente a empresa participa com a sua capacidade tecnológica disponível, inovações de produto e processo e a instituição de ensino oferece a informação tecnológica e educação aos funcionários, como também atividades de pesquisa, educação continuada, consultorias e mão-de-obra capacitada.

A instituição tem programa de mestrado em tecnologia (Gestão, Desenvolvimento e Formação), recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em novembro de 2002 e reconhecido pelo MEC em julho de 2003, conforme Portaria Ministerial nº 1.585 de 20/06/2003 e publicada no Diário Oficial da União em 23/06/2003. O Mestrado

profissional estrutura-se em uma única área de concentração: Inovação Tecnológica e Desenvolvimento Sustentável.

Em 2008 foi oferecido pelo Centro Paula Souza o Programa de Formação Pedagógica aos docentes com formação em tecnologia e bacharelado. O programa foi coordenado pelo professor Adhemar Batista Heméritas, com o objetivo de proporcionar a licenciatura aos docentes que não atingiram esse estágio. Segundo Heméritas, no ano de 2008 havia cerca de 1.500 docentes sem licenciatura na instituição. Martins et al. (2006) apresenta um quadro que representa o resumo dos dados referentes à qualificação acadêmica dos docentes das Etecs em 2004.

Quadro 4:

Docentes: qualificação	quantidade	%
Licenciados	2.788	47,65
Graduados	1.413	24,15
Com especialização	1.246	21,29
Técnicos e outros	179	3,05
Mestres	192	3,28
Doutores	32	0,54

Fonte: MARTINS; ZIBAS; BUENO (2006, p. 37)

A instituição apresenta modalidades de avaliação institucional voltadas para suas escolas técnicas e faculdades de tecnologia. Além do Observatório Escolar, que avalia somente as escolas técnicas, desenvolve o Sistema de Avaliação Institucional (SAI). Instituído em 1997, o SAI avalia todas as Etecs e Fatecs anualmente por meio de mecanismos que coletam informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos, focado nos processos de funcionamento das escolas, seus resultados e impactos na realidade social onde a instituição está inserida, através de rigorosos critérios estatísticos.

Em 2008, o Centro Paula Souza administrava 151 Escolas Técnicas (Etecs) e 45 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, sendo que havia previsão para a implantação de mais duas Fatecs em 2009. As escolas e faculdades estão distribuídas em 127 cidades do Estado de São Paulo.

A instituição oferece cursos de formação tecnológica em nível superior, formação técnica de nível médio integrado ou concomitante (conforme Decreto Federal 5154/04), especialização técnica, qualificação básica, ensino fundamental e médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA – conforme Parecer CEE 635/98) e ensino médio regular (conforme Parecer CEE 105/98).

Em parceria com o Governo do Estado de São Paulo e com a Fundação Roberto Marinho, o Centro Paula Souza promove o Telecurso TEC, oferecido em três modalidades: presencial, aberta e on-line, com objetivos de expandir a oferta de ensino profissionalizante no Estado de São Paulo e posteriormente em todo o país. Essa modalidade de cursos técnicos dispõe de três cursos no campo de Gestão: Administração Empresarial, Secretariado e Assessoria e Gestão de Pequenas Empresas. Cada um deles com carga horária de 800 horas, dividida em três módulos com 16 semanas de duração. Segundo a instituição, a área foi escolhida por aliar grande demanda (foi o terceiro curso mais concorrido no Vestibulinho do 2º semestre de 2007) a altas taxas de empregabilidade. Justifica que de acordo com dados do Sistema de Avaliação Institucional (SAI), 77% dos alunos egressos dos cursos de Administração do Centro Paula Souza estão inseridos no mercado de trabalho.

Todos os cursos técnicos oferecidos pela instituição foram reorganizados, segundo as normatizações do MEC (Parecer CNE/ CEB nº 11/2008 de 12 de junho de 2008 e Resolução CNE/ CEB nº 3 de 09 de julho de 2008) através de dez eixos tecnológicos (alimentos, recursos naturais, linguagem e design, gestão e serviços, infraestrutura, controle e processos, produção industrial, hospitalidade, informação e telecomunicação, ambiente e saúde). Os planos de curso são elaborados e organizados pela CETEC, que tem autonomia para aprová-los.

As matrículas nos cursos técnicos oferecidos pelo Centro Paula Souza apresentaram a seguinte distribuição por sexo e área no 2º semestre de 2008, conforme o quadro a seguir:

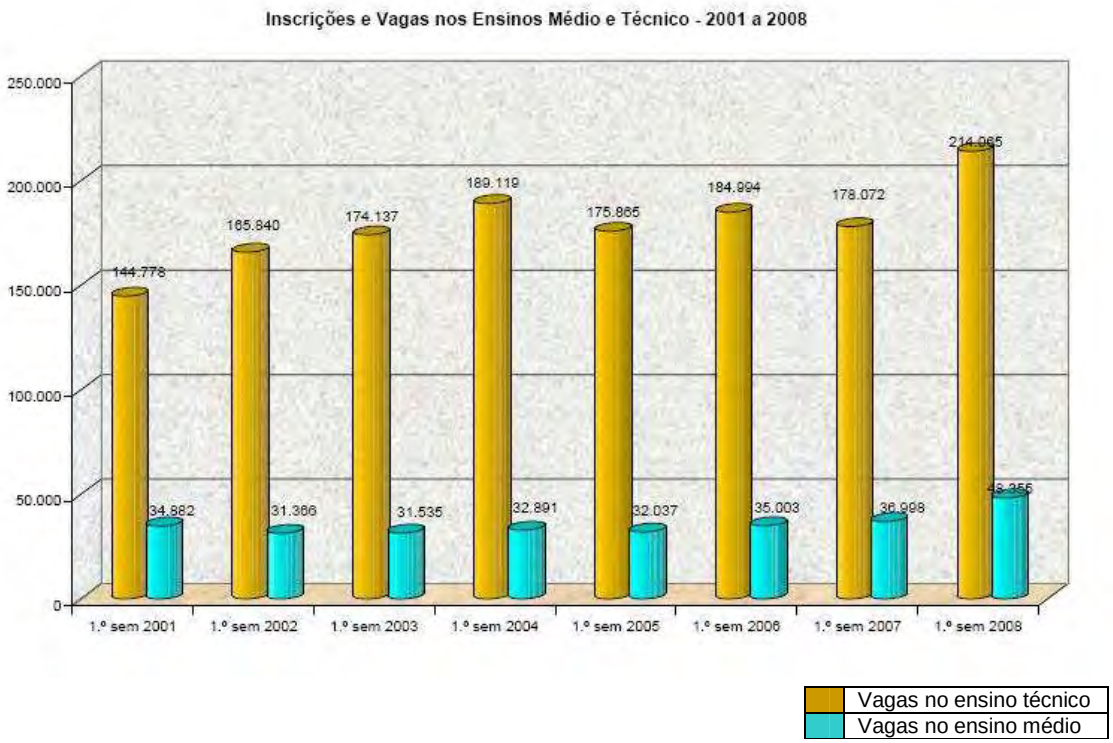
Quadro 5:

Alunos Matriculados por Área Profissional e Educação Básica			
Área Profissional	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total de alunos
Educação Básica	14.898	15.144	30.042
Gestão	14.630	7.402	22.032
Indústria	1.531	17.935	19.466
Informática	4.913	8.847	13.760
Saúde	10.186	2.829	13.015
Química	3.289	2.838	6.127
Agropecuária	1.367	3.860	5.227
Construção Civil	1.120	2.097	3.217
Turismo e Hospitalidade	2.200	865	3.065
Meio Ambiente	1.353	1.221	2.574
Design	1.464	736	2.200
Comércio	521	301	822
Telecomunicações	135	543	678
Geomática	32	250	282
Transportes	36	124	160
Artes	79	75	154
Mineração	26	81	107
Imagem Pessoal	98	3	101
Totais	57.878	65.151	123.029

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

O ingresso nos cursos técnicos da instituição acontece por meio do Vestibulinho semestral. Segundo dados da CETEC, apresentamos a seguir resumo da demanda do Vestibulinho por ano de 2001 a 2008.

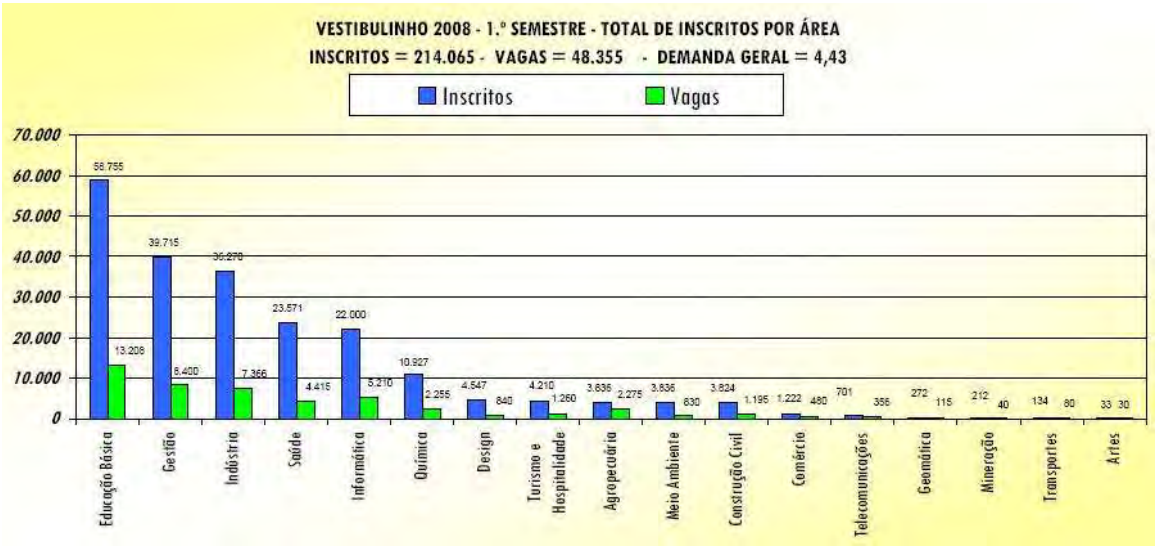
Gráfico 1:



Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

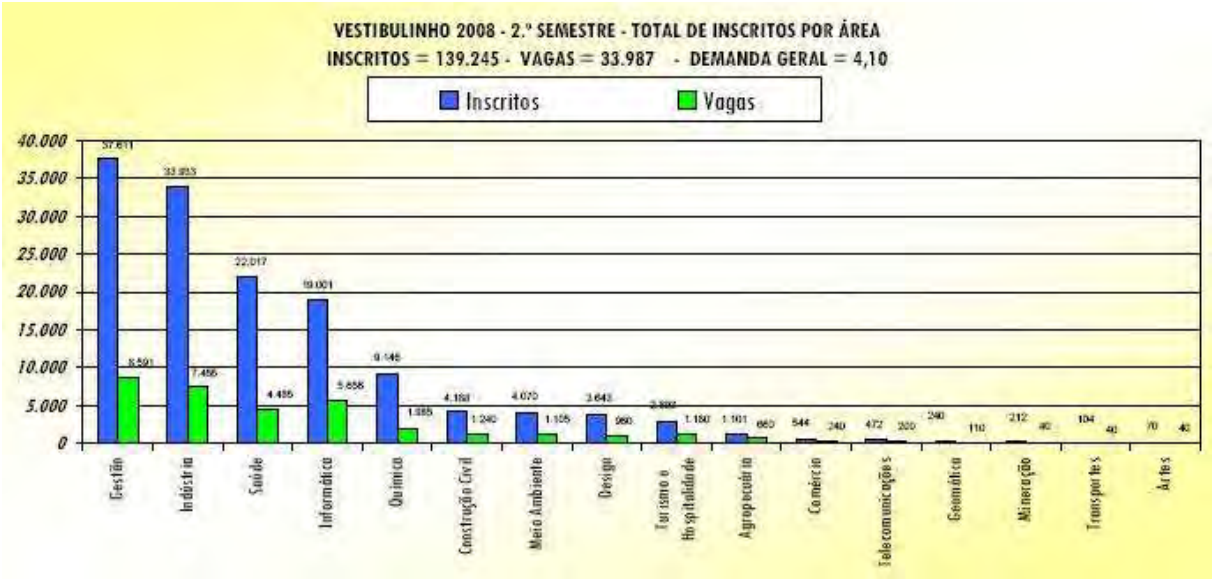
Os gráficos 2 e 3 apresentam as demandas por área dos cursos técnicos no 1º e 2º semestres de 2008.

Gráfico 2:



Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

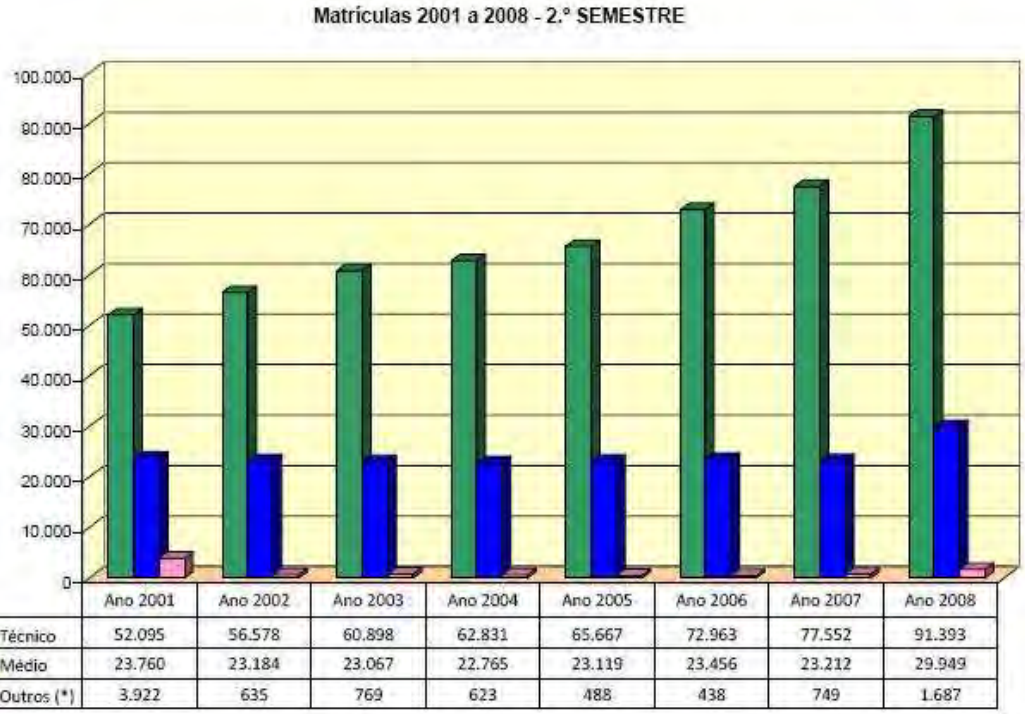
Gráfico 3:



Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Conforme demonstra o gráfico 4, a instituição apresenta um crescimento constante do número de matrículas no ensino técnico desde 2001. Contudo, mantém estável a oferta de vagas para o ensino médio regular até 2007, com aumento em 2008. Outros cursos oferecidos pela instituição tiveram significativa queda na oferta de vagas em 2002 e um discreto aumento também em 2008.

Gráfico 4:



	Ano 2001	Ano 2002	Ano 2003	Ano 2004	Ano 2005	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008
Técnico	52.095	56.578	60.898	62.831	65.667	72.963	77.552	91.393
Médio	23.760	23.184	23.067	22.765	23.119	23.456	23.212	29.949
Outros (*)	3.922	635	769	623	488	438	749	1.687

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Em 2008 a relação de inscritos no 1º semestre apresenta um aumento de quase 20,2% em relação a 2007, conforme aponta o quadro 6. Também há um relativo aumento de 30,7% no número de vagas oferecidas.

Quadro 6:

CEETEPS – Mapeamento das Escolas Técnicas – Vestibulinho – 2008 – 1.º Semestre

RESUMO XI - RELAÇÃO INSCRITOS / VAGAS NOS PRIMEIROS SEMESTRES - PERÍODO 2001 A 2008

PERÍODO	Inscritos	Vagas	Demanda
1.º SEMESTRE 2001	144.778	34.882	4,15
1.º SEMESTRE 2002	165.840	31.366	5,29
1.º SEMESTRE 2003	174.137	31.535	5,52
1.º SEMESTRE 2004	189.119	32.891	5,75
1.º SEMESTRE 2005	175.865	32.037	5,49
1.º SEMESTRE 2006	184.994	35.003	5,29
1.º SEMESTRE 2007	178.072	36.998	4,81
1.º SEMESTRE 2008	214.065	48.355	4,43

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

No segundo semestre de 2008 o quadro 7 também demonstra aumento significativo de 19,35% no número de inscritos e 18,7% no número de vagas oferecidas em relação ao 2º semestre de 2007.

Quadro 7:

CEETEPS – Mapeamento das Escolas Técnicas – Vestibulinho – 2008 – 2.º Semestre

RESUMO VI - RELAÇÃO INSCRITOS / VAGAS NOS SEGUNDOS SEMESTRES PERÍODO 2001 A 2008

PERÍODO	Inscritos	Vagas	Demanda
2.º semestre de 2001	84.876	18.726	4,53
2.º semestre de 2002	104.146	21.998	4,73
2.º semestre de 2003	104.282	21.074	4,95
2.º semestre de 2004	95.098	22.831	4,17
2.º semestre de 2005	116.057	24.796	4,68
2.º semestre de 2006	105.806	25.561	4,14
2.º semestre de 2007	116.665	28.636	4,07
2.º semestre de 2008	139.245	33.987	4,10

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

A CETEC dispõe aos usuários da web, dados e informações referentes às Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e classes descentralizadas, com o objetivo de oferecer um mapeamento completo de suas Unidades de Ensino no Estado de São Paulo. Os dados são referentes ao processo de seleção (Vestibulinho), às matrículas iniciais e movimentação escolar, organizados por períodos semestrais.

2.3 A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROF. PEDRO LEME BRISOLLA SOBRINHO

2.3.1 Histórico

A Escola Técnica Estadual Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho está localizada na cidade de Ipaussu, interior do Estado de São Paulo, região administrativa de Marília. Foi criada pela Lei nº 77 de 23/02/1948, sob a denominação de Escola Artesanal, e instalada em 20/09/1955. Pertenceu à Secretaria de Ciência e Tecnologia, passando por várias denominações, segundo as legislações de cada época. Somente em 01/04/1994, através do Decreto nº 37.735 passou da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo para o Centro Paula Souza, com a denominação de ETE (Escola Técnica Estadual) Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho.

O quadro abaixo apresenta um cronograma que demonstra as diversas fases pelas quais a escola passou.

Quadro 8:

Lei nº 77 de 23/02/48, criou a Escola Artesanal - Data de instalação: 20/09/55
Decreto nº 41.895 de 30/04/63, publicado no DOE de 04/05/63, passou a Escola Artesanal para Escola Industrial
Portaria nº 02 de janeiro de 1963, de acordo com o Artigo 4º da Portaria Ministerial nº 598 de 05/12/65, passou a Escola Industrial de Ipaussu (número de inscrição 153) para Ginásio Industrial
Decreto nº 44.533 de 18/02/65, passou a escola para Ginásio Industrial Estadual de Ipaussu
Resolução nº 06, publicada no DOE de 14/02/75, passou a escola para o 2º grau
Resolução SE nº 11 de 13/02/75 autoriza a instalação de classes de 2º grau (Auxiliar Técnico de Mecânica)
Resolução SE de 22/01/76, publicada no DOE de 23/01/76, transforma o Ginásio Industrial Estadual de Ipaussu em Centro Estadual Interescolar de Ipaussu com classes de 6ª a 8ª séries do 1º grau (em extinção), mantendo o 2º grau
Resolução SE de 27/01/78, publicada no DOE de 28/01/78, com fundamento no Artigo 2º, inciso I, do Decreto nº 7.400/75, transforma o Centro Estadual Interescolar de Ipaussu em Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus (EEPSG) de Ipaussu

Lei 2.531 de 11/11/80, publicada no DOE de 12/11/80, muda a denominação da escola para EEPSG “Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho”
Resolução SE 273 de 20/11/87, passa a EEPSG para ETESG (Escola Técnica Estadual de Segundo Grau) “Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho”
Decreto nº 37.735 de 27/10/93, passa a escola, a partir de 01/01/94, da Secretaria da Ciência e Tecnologia para o Centro Paula Souza, com a denominação de ETE (Escola Técnica Estadual) “Professor Pedro Leme Brisolla Sobrinho”

Fonte: a Autora

2.3.2 Dados gerais

A unidade escolar oferece 120 vagas para o ensino médio no período da manhã e os cursos técnicos de nível médio em Administração, Logística, Contabilidade, Marketing e Vendas, Informática, Nutrição e Dietética, Secretariado e Dança, distribuídos nos períodos da tarde e da noite. Os quadros 9, 10 e 11 apresentam o número de matrículas dos cursos e de profissionais da escola no 2º semestre de 2007, 1º e 2º semestres de 2008.

Quadro 9:

SERVIDORES DOCENTES: **31** SERVIDORES ADMINISTRATIVOS: **10**

Área Profissional, Habilitação e quantidade de alunos por série (ensino médio) ou ciclo (ensino técnico)

Área Profissional	Habilitação	Período	Séries/Módulos/Ciclos				Total de alunos
			1.º/1.º	2.º/2.º	3.º/3.º	4.º	
Educação Básica	Ensino Médio	manhã	76	67	67		210
Artes	Dança	noite		19			19
Comércio	Marketing e Vendas	noite			14		14
Gestão	Administração	noite	40	38			78
	Logística	noite	39				39
Informática	Informática	tarde		30			30
		noite	40	31	26		97
Saúde	Nutrição e Dietética	noite		29			29
TOTAIS			**195**	**214**	**107**		**516**

Observações	Total	Porcentagem
Alunos cursando na unidade os ensino médio e técnico simultaneamente	**33**	**24,63%**
Quantidade de alunos que já concluíram o Ensino Médio	**186**	**60,78%**

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Quadro 10:

Servidores Docentes: 33	Servidores Administrativos: 08

Área Profissional, Habilitação e quantidade de alunos por série (ensino médio) ou módulo (ensino técnico)							
Área Profissional	Habilitação	Período	Séries / Módulos				Total de alunos
			1.º / 1.º	2.º / 2.º	3.º / 3.º	4.º	
Educação Básica	Ensino Médio	manhã	120	80	63		263
Artes	Dança	noite	30		15		45
Gestão	Administração	noite		29	30		59
	Logística	noite		39			39
	Secretariado	tarde	39				39
Informática	Informática	tarde	39		23		62
		noite		29	25		54
Saúde	Nutrição e Dietética	tarde	30				30
		noite	30		25		55
TOTAIS			288	177	181		646

Observações	Total	Porcentagem
Alunos cursando na unidade os ensino médio e técnico simultaneamente	77	53,85%
Quantidade de alunos que já concluíram o Ensino Médio	218	56,92%

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Quadro 11:

Servidores Docentes: 37	Servidores Administrativos: 07

Área Profissional, Habilitação e quantidade de alunos por série (ensino médio) ou módulo (ensino técnico)							
Área Profissional	Habilitação	Período	Séries / Módulos				Total de alunos
			1.º / 1.º	2.º / 2.º	3.º / 3.º	4.º	
Educação Básica	Ensino Médio	Manhã	119	79	63		261
Artes	Dança	Noite		16			16
Comércio	Vendas	Noite	40				40
Gestão	Administração	Noite			23		23
	Contabilidade	Noite	40				40
	Logística	Noite			33		33
	Secretariado	Tarde		29			29
Informática	Informática	Tarde		33			33
		Noite	39		19		58
Saúde	Nutrição e Dietética	Tarde		23			23
		Noite	30	26			56
TOTAIS			268	206	138		612

Observações	Total	Porcentagem
Alunos cursando na unidade os ensino médio e técnico simultaneamente	48	33,80%
Quantidade de alunos que já concluíram o Ensino Médio	223	63,53%

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

As observações presentes nos quadros 9, 10 e 11 apresentam alguns dados que se revelam importantes para o Centro Paula Souza. Como a instituição oferece ensino médio e ensino técnico concomitante, os referidos quadros demonstram o percentual de alunos que cursam as duas modalidades de ensino na própria escola.

No quadro 9, 24,63% dos alunos matriculados nas segundas e terceiras séries do ensino médio cursam o ensino técnico concomitante. Esse número é significativamente maior no 1º semestre de 2008 (quadro 10), quando 53,85% dos alunos matriculados nas segundas e terceiras séries do ensino médio apresentam essa particularidade.

Outra informação apresentada nos quadros anteriores demonstra que mais da metade dos alunos que estão matriculados no ensino técnico na escola já concluíram o ensino médio.

Segundo os quadros 12, 13 e 14 abaixo, a demanda para os cursos na Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho no 2º semestre de 2007, 1º e 2º semestres de 2008 foi a seguinte:

Quadro 12: demanda do Vestibulinho no 2º semestre/ 2007

ÁREA	HABILITAÇÃO	Período	Inscritos	vagas	Demanda
Gestão	Administração	noite	67	40	1,68
	Logística	noite	44	40	1,10
Informática	Informática	noite	66	40	1,65
TOTAIS			177	120	1,48

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Quadro 13: demanda do Vestibulinho no 1º semestre/ 2008

ÁREA	HABILITAÇÃO	Período	Inscritos	vagas	Demanda
Educação Básica	Ensino Médio	manhã	224	120	1,87
Artes	Dança	noite	33	30	1,10
Gestão	Secretariado	tarde	38	40	0,95
Informática	Informática	tarde	56	40	1,40
Saúde	Nutrição e Dietética	noite	124	30	4,13
		tarde	37	30	1,23
TOTAIS			512	290	1,77

Obs.: Esta Unidade ofereceu vagas para a habilitação Contabilidade - Tarde, porém não atingiu o índice para realização do Vestibulinho.

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Quadro 14: demanda do Vestibulinho no 2º semestre/ 2008

ÁREA	HABILITAÇÃO	Período	Inscritos	vagas	Demanda
Comércio	Marketing e Vendas	Noite	35	40	0,88
Gestão	Contabilidade	Noite	79	40	1,98
Informática	Informática	Noite	58	40	1,45
Saúde	Nutrição e Dietética	Noite	67	30	2,23
TOTAIS			**239**	**150**	**1,59**

Obs.: Esta Unidade ofereceu vagas para a habilitação Dança - Tarde, porém não atingiu o índice para realização do Vestibulinho.

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Os dados sobre a demanda no vestibulinho da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho revelam que os cursos oferecidos no período da tarde não conseguem atingir o número mínimo de interessados, que por dois semestres seguidos (1º e 2º semestres de 2008) acarretou a não abertura de duas classes.

Os quadros a seguir apresentam a movimentação escolar da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho no 1º e 2º semestres do ano de 2008.

Quadro 15: movimentação escolar no 1º sem/2008

Área Profissional	Curso/Habilitação	Aprovados	Promoção Parcial	Retenção Parcial	Retidos por Frequência	Retidos por Rendimento	Total
Educação Básica - Ensino Médio	Ensino Médio	0	0	0	0	0	263
Artes	Dança	34	0	0	0	2	45
Gestão	Administração	50	0	0	0	2	59
Gestão	Logística	34	0	0	0	0	39
Gestão	Secretariado	32	0	0	0	0	39
Informática	Informática	94	0	0	0	1	116
Saúde	Nutrição e Dietética	73	0	0	0	1	85
		317	**0**	**0**	**0**	**6**	**646**

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

Quadro 16: movimentação escolar no 2º sem/2008

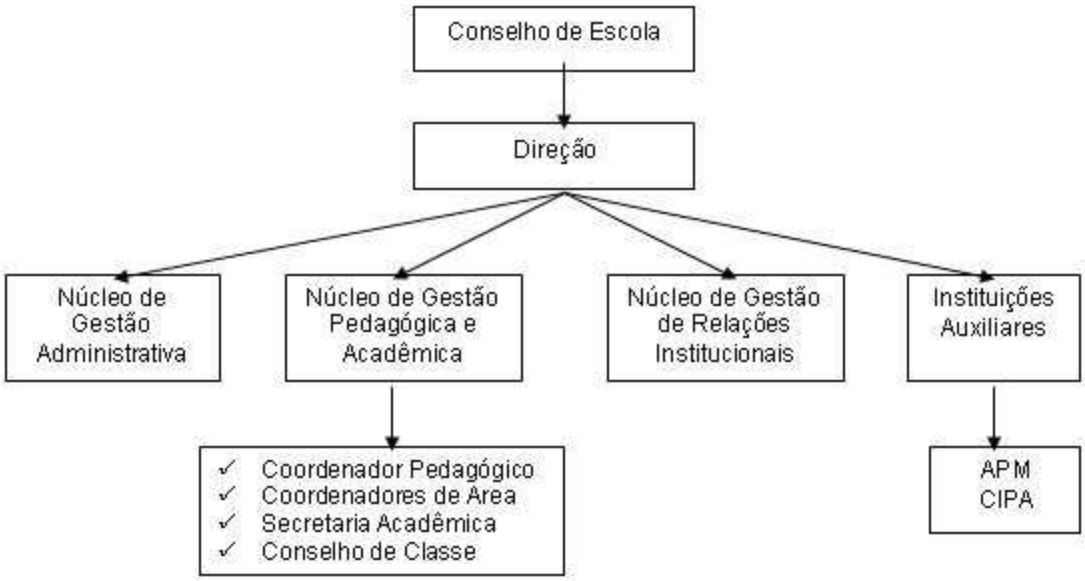
Área Profissional	Curso/Habilitação	Aprovados	Promoção Parcial	Retenção Parcial	Retidos por Frequência	Retidos por Rendimento	Total
Educação Básica - Ensino Médio	Ensino Médio	246	8	0	0	0	261
Artes	Dança	13	0	0	0	0	16
Comércio	Marketing e Vendas	31	0	0	0	0	40
Gestão	Administração	18	0	0	0	2	23
Gestão	Contabilidade	32	0	0	0	0	40
Gestão	Logística	31	0	0	0	1	33
Gestão	Secretariado	20	0	0	0	0	29
Informática	Informática	82	0	0	0	1	91
Saúde	Nutrição e Dietética	62	5	0	0	0	79
		535	**13**	**0**	**0**	**4**	**612**

Fonte: http://www.cpscetec.com.br/

A estrutura organizacional da escola é constituída pelo Conselho de Escola, diretor, sua equipe administrativa e pedagógica e os órgãos de apoio (Associação de Pais e Mestres – APM e Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA), prevista no regimento comum das escolas técnicas e ilustrada pela figura 4.

Os serviços de limpeza e vigilância são atendidos por empresas terceirizadas, licitadas pela Administração Central. A estrutura organizacional segue as determinações do Regimento Comum das Etecs do CEETEPS.

Figura 4:



Fonte: a Autora

Os registros escolares seguem as determinações do Centro Paula Souza, em especial da CETEC. A equipe escolar junto com representantes da comunidade externa, através do Conselho de Escola, elabora o Plano Plurianual e Plano Escolar.

Os dados apresentados referentes à estrutura organizacional, demandas de Vestibulinho, quantidades de alunos, servidores e movimentação escolar constituem o contexto de investigação selecionado para a pesquisa, permitindo-nos identificar a sua importância perante a comunidade em que está inserida, a sua região e o universo de escolas do Centro Paula Souza.

2.4 A MATERIALIZAÇÃO DO OBSERVATÓRIO ESCOLAR NO COTIDIANO

A preocupação central da pesquisa foi investigar a apropriação do Observatório Escolar, enquanto avaliação institucional, no cotidiano dos membros da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho. Essa preocupação com o processo permite compreender as transformações que a avaliação pode promover não só nas questões técnicas, como também nas atitudes e concepções dos sujeitos, não ficando restrita apenas ao seu resultado final enquanto avaliação.

Para essa compreensão é necessário lançarmos mão das categorias objetivação e apropriação, as quais, segundo Duarte (1993), exprime a dinâmica do processo de autoconstrução do ser humano ao longo da história. A primeira categoria, a objetivação, pode ser definida como o processo de produção e reprodução da cultura humana, da vida em sociedade. A apropriação refere-se à aproximação individual e à internalização das elaborações humanas objetivadas, as quais passam a compor as características singulares do indivíduo. Cada indivíduo vai se apropriando do conteúdo dessas relações sociais, assim como de quaisquer produtos culturais, à medida que convive com as outras pessoas e se relaciona com a cultura. É sob a relação objetivação/ apropriação que o homem elabora todas as suas criações e recriações, como das políticas de avaliação.

Nesse processo de apropriação/ objetivação e de interação com o outro, o indivíduo constrói sua individualidade. O homem nasce e se depara com o médium social (que os outros construíram) e para sobreviver e se desenvolver precisa se apropriar dessas objetivações genéricas ou sociais. Transformando o médium social e a si próprio, o homem constrói sua própria individualidade. É a subjetivação entendida como processo individual de apropriação/ objetivação que possibilita ao indivíduo singular a construção de uma individualidade diferenciada das demais. A partir de determinações sociais, cada indivíduo se apropria do médium social de forma diferente, e objetiva-se nele também de forma diferenciada. Esse processo não é feito somente em relação ao que é externo ao indivíduo, mas também ao que ele já tem como concepções, a sua individualidade, o seu modo de ver o mundo, suas idéias e seus juízos de valor. Assim, vários indivíduos podem viver uma mesma experiência, mas cada um vai se apropriar de forma diferenciada dessa experiência, na medida em que cada pessoa é única em personalidade e individualidade. Os

indivíduos são iguais e diferentes ao mesmo tempo; iguais porque pertencem ao gênero humano e compartilham de experiências comuns, e diferentes porque retotalizam essas experiências de forma individual e única.

No campo da metodologia da pesquisa, alguns dados empíricos foram obtidos através de contatos com os membros da comunidade escolar e com o processo de avaliação em si, compondo o material da pesquisa. Esse material, de ordem descritiva, inclui a transcrição das entrevistas realizadas, descrição do contexto investigado e análise dos documentos escolares e do Centro Paula Souza sobre o Observatório Escolar, permitindo subsidiar a análise de uma afirmação ou de um ponto de vista. O processo de indução na análise dos dados não se preocupa com hipóteses previamente estabelecidas, proporcionando que as abstrações se formem à medida que os dados vão sendo coletados. Nessa perspectiva, podemos situar a pesquisa, segundo as características da pesquisa qualitativa enumeradas por Bogdan; Biklen (1994) e Lüdke; André (1986).

Enquanto membro do corpo administrativo da escola estudada, da equipe do Observatório Escolar e coordenadora da autoavaliação desde 2006, a pesquisadora pôde participar de alguns processos de avaliação, despertando inquietações que levaram à busca por explicações subjacentes e sustentáveis de tal modelo de avaliação utilizado pelo Centro Paula Souza. O fato de existir uma avaliação (ou duas, no caso de se considerar o SAI como outra modalidade de avaliação institucional paralela, dentro de uma mesma instituição) não foi a principal preocupação, mas a forma como os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente se apropriavam dela e até que ponto ela poderia promover transformações significativas no contexto escolar. Tal pesquisa e escolha do campo só foi possível porque a pesquisadora transferiu-se de unidade escolar e assim pôde realizar uma pesquisa científica fora de seu contexto de vivência diária, sem a interferência de preocupações pessoais.

O fato de participar das capacitações realizadas pelo Centro Paula Souza como coordenadora do processo de autoavaliação permitiu um contato mais próximo com a equipe responsável pelo Observatório Escolar na CETEC, facilitando a coleta de dados nessas reuniões, como anotações das falas das supervisoras capacitadoras. Também o acesso aos documentos do Observatório Escolar, tanto de orientações, instrumentos de autoavaliação e relatórios finais permitiram ampliar a amostra de dados para a análise dessa pesquisa. Dessa forma, a pesquisadora

tinha o conhecimento do ponto de vista legal ou prescritivo, dos pressupostos, dos objetivos, da metodologia e da finalidade do Observatório Escolar. Faltava conhecer como esse modelo decretado é efetivamente praticado pelos sujeitos (LIMA, 2003).

O primeiro contato foi com a diretora da escola, que foi bastante receptiva e disponibilizou uma lista com endereços de *e-mail* dos professores e funcionários, para que fosse enviada uma mensagem contendo todas as informações sobre a pesquisa e a pesquisadora. A atitude foi facilitada pelo contato que a pesquisadora já tinha com a maioria dos membros do contexto investigado, pois fez parte do quadro de funcionários por muitos anos antes dessa pesquisa, situação que facilitou o acesso aos entrevistados e possibilitou a realização da pesquisa. Tal fato é considerado por Bogdan; Biklen (1994, p. 87), que propõem que “a escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso”.

Por sua vez, no momento da escolha do caso, a pesquisadora já estava suficientemente distanciada, a ponto de não possibilitar quaisquer preocupações pessoais que pudessem dificultar a pesquisa. A esse propósito, Bogdan; Biklen (1994, p. 86) aconselham o pesquisador a não escolher um assunto em que esteja pessoalmente envolvido, pois “as pessoas intimamente envolvidas num ambiente têm dificuldade em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações”. Consideramos, então, que houve um contraponto indispensável entre a familiarização com o ambiente de estudo e o necessário distanciamento.

No primeiro contato por *e-mail* com os professores e funcionários da escola investigada, foi devidamente apresentada a pesquisadora, qual seria sua pesquisa, seus objetivos e a garantia de sigilo das informações dadas, de acordo com o que Bogdan; Biklen (1994, p. 115) chamam de “abordagem objetiva”, ou seja, o pesquisador explica seus objetivos e tenta fazer com que os sujeitos que vai investigar cooperem com ele.

A questão da representatividade, do ponto de vista estatístico, não se coloca na pesquisa qualitativa. O critério para a seleção da amostra está associado à sua adequação ao objeto de estudo.

> A seleção supõe a disponibilidade do entrevistado, a qual não é previsível antes de um primeiro contato. A seleção resulta de uma avaliação da relevância ou da representatividade social (não estatística) das pessoas. Tal avaliação fica por conta da “intuição” dos pesquisadores. (THIOLLENT, 1987, p. 34)

O questionário (Apêndice B) que precedeu a entrevista nos possibilitou elaborar um quadro (Apêndice C) para demonstrar o perfil da população entrevistada, de acordo com a sua atuação na escola, número de aulas, tempo de experiência, outra atuação profissional concomitante no Centro Paula Souza ou fora dele, formação acadêmica, ano de conclusão de curso e tipo de instituição de sua formação (pública ou privada).

A técnica principal da coleta de dados da pesquisa constituiu-se de entrevistas. Segundo Lüdke; André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” porque ela cria um processo de interação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado. Na fase de obtenção dos dados tudo é social, ou seja, tudo depende de certas relações e representações sociais.

Destacamos, segundo os tipos de entrevistas definidos por Lüdke; André (1986, p. 34), a entrevista do tipo semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”, e que buscou informações opinativas e perceptivas sobre o Observatório Escolar e sobre o contexto escolar dos entrevistados para que a pesquisadora pudesse analisar suas percepções e opiniões a respeito dessa realidade social.

O guia das entrevistas (Apêndice A) constituiu-se principalmente de questões gradativamente desencadeadoras de opiniões dos entrevistados sobre o contexto escolar e o Observatório Escolar permitindo que a pesquisadora pudesse levantar uma série de tópicos para a análise. Uma questão importante tratada por Thiollent (1980) apud Lüdke; André (1986, p. 36) é sobre a “atenção flutuante” na realização das entrevistas, que orienta o pesquisador a não só estar atento ao roteiro, como também às respostas verbais dos entrevistados ao longo da entrevista. Nesse caso, é preciso estar atento aos gestos, sinais não-verbais ou alterações de entonações da fala, a fim de compreender a validar o que realmente foi dito. O registro das entrevistas ocorreu por meio de gravação das falas dos interlocutores para poder

captar todos os sons, silêncios, pausas e emoções do entrevistado, complementado por anotações posteriores da pesquisadora a fim de registrar todos os aspectos da realidade.

A observação foi outra técnica de coleta de dados utilizada, que, associada às entrevistas e à análise documental, compõe um grupo de técnicas privilegiadas na pesquisa educacional, permitindo que o pesquisador se aproxime mais do objeto pesquisado, descobrindo novas perspectivas dos sujeitos e novos aspectos do problema. O tipo de participação determinado para a pesquisa foi a observação participante, que apresenta como principais características a exposição dos objetivos do estudo aos sujeitos pesquisados desde o início. Nessa situação, “o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, através da cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle de grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Para complementar a coleta de dados da pesquisa, foi utilizada a técnica de análise documental, que implicou selecionar documentos que pudessem disponibilizar informações sobre o Observatório Escolar. Porém, foi possível apenas obter acesso aos materiais das capacitações para coordenadores e aos relatórios de autoavaliação e conclusão do Observatório Escolar, uma vez que não existem documentos oficiais como pareceres ou portarias do Centro Paula Souza para a normatização desse tipo de avaliação na instituição (Quadro 17).

A direção da escola estudada permitiu também o acesso às pautas e atas de reuniões (de planejamento, pedagógicas e Conselho de Escola) e ao Plano Escolar para que a pesquisadora pudesse levantar dados importantes para a pesquisa. As orientações do Centro Paula Souza sobre o Observatório Escolar e os relatórios da autoavaliação também compuseram os documentos selecionados para a análise. Bogdan; Biklen (1994, p. 180) explicam que a utilização desses tipos de documentos foi criticada por muitos pesquisadores por não apresentarem um retrato real da organização e por serem extremamente subjetivos. Por essa mesma razão, também muitos outros pesquisadores os consideram importantes porque podem ter acesso à perspectiva oficial e como os sujeitos se comunicam na organização.

A seleção dos documentos sobre a escola e o Observatório Escolar permitiu ampliar as informações para que a pesquisadora pudesse analisar aquilo que configura um estudo da escola orientado para a ação, ou seja, como aquilo que é

decretado passa a ser efetivamente praticado no contexto escolar, conforme explica Lima (2003):

> A escola é uma instituição estruturada nos moldes do contexto "tradicionalmente centralizado do ponto de vista político-administrativo" e ao conceitualizá-la como *locus* de produção e reprodução de políticas, orientações e regras, é preciso uma análise multifocalizada, valorizando o plano das orientações para a ação e o plano da ação, privilegiando uma sociologia empírica, atenta às diferentes categorias de atores envolvidos (LIMA, 2003, p. 93).

As categorias selecionadas para a análise dos dados foram determinadas de acordo com os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, segundo as principais perspectivas reveladas em suas entrevistas.

A análise dos dados obtidos na pesquisa baseou-se na análise de conteúdo, proposta apresentada por Bardin (1995, p. 31) que consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens. A técnica se constitui de três momentos: pré-análise do material da pesquisa e seleção das categorias de análise, exploração do material para a codificação dos dados e, finalmente, o tratamento dos resultados, que levam à interpretação da realidade aparente contida nos discursos, com base na fundamentação teórica proposta na pesquisa.

A abordagem dos procedimentos teórico-metodológicos apresentados constituiu-se das etapas descritas, com o objetivo de permitir compreender como a pesquisa foi desenvolvida. Com base no referencial teórico e nas concepções metodológicas apresentadas, no capítulo III – "Observatório Escolar: Discursos e Práticas" ─ foram elaboradas inferências sobre a efetiva apropriação do Observatório Escolar pelos diversos sujeitos no contexto escolar através das recriações, quando da apropriação das políticas públicas no âmbito local.

CAPÍTULO III

OBSERVATÓRIO ESCOLAR: DISCURSOS E PRÁTICAS

Na emergência da avaliação institucional, a partir do contexto apresentado no capítulo I, enquadram-se os processos de avaliação interna e externa das escolas, os quais, de acordo com o discurso político e normativo, procuram promover o seu desenvolvimento organizacional. A pertinência de nossa análise está pautada no fato de que a avaliação das escolas foi se consolidando como uma exigência social associada à prestação de contas, ao desenvolvimento das políticas neoliberais e à qualidade da educação, associada ao fenômeno da avaliação como instrumento de legitimação da escola perante a comunidade.

Após analisarmos a avaliação institucional a partir da abordagem teórica apresentada, passaremos agora à análise de acordo com a abordagem empírica da investigação. O Observatório Escolar, avaliação institucional do Centro Paula Souza, será agora focalizado sob o ponto de vista dos membros da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, nosso campo de estudo.

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados foram agrupados em quatro categorias principais, das quais emergiram outras subcategorias, que nos levaram a uma compreensão mais aprofundada de suas perspectivas. Inicialmente, buscamos compreender de uma forma mais abrangente qual a perspectiva dos sujeitos sobre o Centro Paula Souza, enquanto instituição que mantém o ensino médio e técnico, em relação ao apoio que ele oferece ao profissional e à escola.

3.1 RELAÇÃO ESCOLA X CENTRO PAULA SOUZA

Do grupo de doze entrevistados (professores e funcionários), quatro deles responderam que estão bastante satisfeitos com o apoio que o Centro Paula Souza oferece à escola. Todos eles citaram o aumento de recursos financeiros disponibilizados em 2007 e 2008 como fator principal responsável pelas melhorias da estrutura física do prédio escolar e pelo reajuste salarial, este através do novo plano de carreiras, antes inexistente.

A professora/ coordenadora “E” relatou que a escola recebeu bastante livros e recursos financeiros, lembrando que antes a escola não contava com tanto auxílio por parte do Centro.

A diretora argumentou que está muito satisfeita, considerando-se favorecida com tantos recursos financeiros e disponibilização de equipamentos para escola, vindos do Centro Paula Souza. Ressaltou que:

> *“Mudou muito de quando eu entrei até agora. Houve muita mudança em tudo.” (F)*

É o que também argumentou o professor/ coordenador “L”, que trabalha há quinze anos na escola. Ele relatou que:

> *“Hoje eu vejo, nunca tivemos num momento em que o Centro disponibilizasse tanta verba assim para uma escola como disponibilizou neste ano. Realmente nós tivemos muita verba para compra de material e de livros também. Com o plano de carreiras novo eu acredito que houve também mais valorização do professor.” (L)*

Com o aumento dos recursos financeiros investidos pelo governo do Estado de São Paulo no ano de 2008, houve um consequente crescimento da instituição em relação ao número de escolas técnicas e faculdades, o que, proporcionalmente requer aumento do número de recursos humanos. Os funcionários e coordenadores de área que estão mais envolvidos com a parte administrativa da escola se queixam dessa falta de pessoal, conforme seus relatos abaixo.

> *“O Centro deveria desenvolver mais essa parte de gerenciamento e dar mais apoio para as unidades conseguirem fazer o seu próprio gerenciamento. Hoje as unidades estão muito operacionais. Eu vejo que estamos trabalhando como bombeiro só apagando incêndio. Então você não tem um planejamento.*

> *Não dá tempo de você sentar, fazer um plano de gerenciamento. Você executa atividade, é momentânea. Eu acredito que teria que haver uma atenção maior em cima desse plano de gerenciamento. Para isso eu critico sempre, digo que estão faltando recursos humanos nas unidades nessa área. Eu vejo por esse lado. E um pouco de investimento em tecnologia também para gerenciar a unidade." (B)*

> *"Eu acredito que o numero de funcionários aqui é muito pequeno. Então eu acho que se existe alguma coisa que possa ser melhorada, eu acredito que sim. Lógico que sim. Mas eu acho que só quando vierem outras pessoas trabalhar aqui. Hoje eu acho que com os funcionários que a gente tem aqui está muito apurado. Acho que ainda fazem demais. Na minha opinião eu nunca tive nada que não foi resolvido nem por um, nem por outro. Apesar dos problemas, as pessoas estão conseguindo lidar com tudo e a gente também. Eu procuro às vezes, quando estão precisando, sempre procuro ajudar. Eu fico esse horário na escola, então, às vezes eu ajudo. E também se a gente não ajuda tem os estagiários que acabam dando uma força em algumas coisas porque eles não podem exercer todas as tarefas. São apenas tarefas pequenas." (A)*

A diretora lembra ainda que há falta de pessoal até mesmo na administração central do Centro Paula Souza. Ela considera que a superintendente da instituição e a chefe de gabinete são muito competentes, mas necessitam de uma equipe maior que possa auxiliá-las, devido ao crescente número de escolas técnicas e faculdades de tecnologia. Para a diretora, esse aumento de escolas prejudica a parte humana da instituição.

Além disso, a falta de pessoal prejudica também o andamento dos trabalhos na escola, segundo a fala da professora/ coordenadora "E".

> *"Ah, a secretaria agora está meio prejudicada por falta do profissional." (E)*

A morosidade e a burocracia que dificultam a agilidade na solução de problemas foi uma queixa apresentada pela professora "G", apesar do aumento dos investimentos pelo Centro Paula Souza.

> *"Neste ano a gente recebeu muita coisa do Centro. Mas as cadeiras que foram pedidas para reforma do nosso salão, até agora, devido ao problema de licitação, não começaram a chegar ainda. Os nossos cadeirantes foram embora ou estão indo embora da escola, e ainda não saiu a rampa. Quando não houver mais cadeirantes, aí a rampa sai." (G)*

A diretora considera que o gerenciamento da escola é burocrático devido à própria burocratização do sistema do Centro Paula Souza e desabafa:

> *"Eu acho que é difícil gerenciar tudo. Como eu falei para você, quem gerencia mais é o diretor. O diretor gerencia o coordenador, gerencia o diretor de serviço, gerencia a secretaria acadêmica. Sufoca. Então, em certas ocasiões a gente deixa muito a desejar. Há muita falha e depois para suprir essa falha, demora-se um pouco porque o estrago já foi maior. É difícil gerenciar. Precisaria de mais gente. Agora parece que vai ter um diretor pedagógico, um diretor de orientação, um orientador educacional, diretor empresa-escola, o diretor de serviço, o assistente técnico administrativo. Quer dizer, são cinco cargos de confiança que, com esse novo plano de carreiras, eu acho que ajuda se o diretor realmente puder dar a eles uma liberdade para poderem agir. Porque não adianta, tudo no Centro cai em cima do diretor. Não sei se deu para notar, mas tudo que um assistente técnico de direção e um diretor de serviço, que hoje são os dois cargos de confiança que o diretor de uma Etec tem, tudo que vem para os dois fazerem cai primeiro na mão do diretor. Eles não tem autonomia nenhuma e o erro que eles cometerem é o diretor também que tem que prestar contas para o Centro Paula Souza. Eu acho que deveria dar mais autonomia para o gerenciamento ser mais amplo, para se dedicar mais à pedagogia da escola, para poder olhar mais para as coisas. De repente, quando você vê, só tem papel para escrever, papel, papel, papel..." (F)*

Quanto ao apoio que o Centro Paula Souza oferece à escola no financiamento de projetos de iniciativa própria, estes ocorrem por meio de remuneração em horas-atividade como complemento na carga horária do professor que propõe o projeto. Podemos constatar que não há iniciativa da própria escola nem dos professores em desenvolver projetos para suas áreas de cursos. Somente professores do Ensino Médio desenvolvem projetos próprios porque eles fazem parte do currículo como disciplinas obrigatórias.

Essa falta de iniciativa da escola em desenvolver projetos próprios pode ser explicada através da fala de alguns professores, que se queixaram que não há materiais básicos para o desenvolvimento de aulas práticas como dos cursos de Nutrição, Informática e Ensino Médio, conforme os relatos abaixo.

> *"Por exemplo, dos recursos daqui, o laboratório está pra começar a reforma. Eu sei que já foi feita até a licitação, mas parece que teve um recurso em cima do local. Então a gente está aguardando esse começo porque a primeira turma vai se formar e não temos laboratório pronto. São os alunos que trazem os alimentos para escola e isso limita um pouco as coisas que você pode trabalhar. A diretora comprou as coisas mais caras. A gente precisou trabalhar com leite, com coisas assim, aí ela comprou. Mas aquilo do dia-a-dia mesmo, são eles que trazem. Então se um falta, se um não vem na aula, prejudica o andamento". (A)*

> *“[...] O Centro manda, acho que a verba mensal para hardware, que é para peça de computador. Podia ser maior, porque eu ouvi falar que são mil reais por mês. Mas se queima uma placa, já são duzentos reais. Tem cento e três computadores aqui. Acho que podia melhorar um pouco mais isso .” (J)*

> *“Se nós precisarmos de dinheiro no projeto que fazemos no ensino médio, nós não temos. Os alunos que têm que dar.” (G)*

Apesar dos problemas com recursos financeiros, o funcionário “B” aponta como possíveis soluções para o apoio aos projetos de iniciativa da escola, a descentralização de suas gerências, que deveriam ser por regiões.

Além disso, a troca de experiências entre as escolas é apontada pela funcionária “C” como um fator importante para o enriquecimento de toda a instituição.

> *“Uma coisa que sempre comento é que o Centro teria que haver trocas de experiências. Isso que eu acho legal. Você ter troca de experiências porque nem sempre o que se faz em um lugar as pessoas fazem no outro”. (C)*

As concepções dos nossos entrevistados nos levam a perceber que o Centro Paula Souza ainda é uma instituição muito centralizadora e burocrática, com objetivos plenamente de acordo com os discursos federal e estadual vigentes. Seu modelo de gerenciamento educacional é o reflexo de uma gestão pautada na empresa e no mercado, que prega uma concepção de escola autônoma, mas com significado próprio, ou seja, com poderes relativos ou simples técnicas de gestão. Nesse sentido, as diretrizes do Centro Paula Souza incorporam o conceito de autonomia, porém, “mitigada”, sem nenhum sentido político, cuja participação do sujeito é “essencialmente uma técnica de gestão, um fator de coesão e consenso” (LIMA, 2003, p. 120). Com isso, a organização e a administração da escola

> “[...] surgem progressivamente despolitizadas e desideologizadas, naturalizadas enquanto instrumentos técnico-racionais, (auto)justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e as pressões econômicas de mercado são intencionalmente desarticuladas dos contextos políticos sociais concretos e dos enquadramentos institucionais precisos.” (LIMA, 2003, p. 125)

Sobre o apoio que o Centro Paula Souza oferece aos seus professores e funcionários, no que se refere aos cursos de capacitação, agrupamos as opiniões separadamente nas categorias: a)docentes e b)servidores administrativos.

Do total dos docentes entrevistados, seis deles relataram que participam das capacitações oferecidas pelo Centro Paula Souza, embora pudemos verificar algumas considerações relevantes sobre aspectos como o público-alvo dessas capacitações. Percebemos que as capacitações não se estendem a todas as áreas de cursos que a instituição oferece.

> *"Participo quando acontece na minha área. Inclusive, teve um curso bem prolongado no final do ano passado, quando eu fiquei duas semanas inteiras em São Paulo. [...] Eu fui a um curso de atualização e agora eu fiz um de coordenador pedagógico porque a coordenadora está em licença-maternidade e eu fui ocupar o lugar dela". (A)*

Também foi evidenciado o problema da falta de recursos financeiros para custear o deslocamento do professor até São Paulo, ou mesmo a burocracia na distribuição desses recursos para dar continuidade aos cursos, segundo o depoimento da professora "G" e da coordenadora "E".

> *"Eu estou participando de uma capacitação, só que eles mandaram um recadinho: que o dinheiro está preso e esse mês nós não vamos. [risos] Mas eu fui, eu gostei. É sobre o planejamento das aulas de inglês." (G)*

> *"Em São Paulo já é difícil porque temos que pagar as passagens para depois restituírem. Aí fica complicado para o professor." (E)*

O curso de "Esquema I" (como é conhecido o Programa Especial de Formação Pedagógica, licenciatura para as áreas de formação em bacharelado dos professores), foi o mais citado pelos docentes entrevistados. O Centro Paula Souza ofereceu no ano de 2007 e concluiu em 2008 um curso de licenciatura para os professores da instituição ou para interessados de fora dela, sendo voltado para os bacharéis nas áreas de Informática, Gestão, Saúde, entre outras. Segundo o Centro Paula Souza, o Programa foi implantado para suprir uma necessidade legal, instituída pela LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a exigir a formação pedagógica aos docentes a partir do ano de 2007. Sua estrutura contou com 240 horas de aulas, 300 horas de estágio e duração de um ano.

Também há uma tendência na oferta de capacitações para a área de Informática, uma vez que o Centro Paula Souza possui convênio com a empresa Microsoft. O mesmo acontece com cursos que se estendem também para servidores administrativos, os quais são oferecidos na modalidade à distância, e todos na área de Informática.

> *"[...] esses que eles oferecem pela internet, são mais na área de informática." (E)*
>
> *"Fiz um curso de Java do Centro lá em São Paulo [...]" (J)*
>
> *"Esse último curso que eu participei foi o convênio com a Microsoft que o Centro Paula Souza fez e foi um treinamento de dois dias em São Paulo, lá no Parque da Juventude. Muito proveitoso porque, na verdade, foi mais uma amostra dos recursos que a Microsoft vai disponibilizar gratuitamente para as escolas técnicas do Centro. Então mostraram softwares que a Microsoft desenvolve, como podemos adquirir esses softwares gratuitamente e umas dicas de como utilizá-los dentro do curso de informática." (L)*

A proposta de capacitação que o Centro Paula Souza vem desenvolvendo está associada às novas formas de organização produtiva e de flexibilização das relações de trabalho. Como ponto característico desse aspecto, destacamos a fala do professor "L" sobre o convênio da Microsoft com o Centro Paula Souza. Trata-se mais de treinamento para utilização de um produto da empresa Microsoft do que capacitação voltada para uma transformação, por exemplo, na concepção crítica do professor.

Através do convênio, a empresa concede licenças para uso de seus produtos aos professores e alunos em troca de treinamento para utilização de seus produtos, visando à formação de usuários da Microsoft, o que parece ser mais um grande investimento da empresa, pois o custo de seus *softwares* é alto. Além disso, há disponibilidade de outros *softwares* livres no mercado que não são apresentados. Dessa forma, o Centro Paula Souza acaba formando técnicos e professores com visão unilateral e estritamente mercadológica. Como poderá, então, o professor formar um cidadão crítico se ele próprio e seus alunos são "treinados" para utilizar um produto sem escolhas? Entendemos que nos treinamentos não há espaço para discussão sobre diversificadas metodologias de trabalho ou novos conhecimentos.

O mesmo acontece com os coordenadores de área e pedagógico, os quais são capacitados para executar as diretrizes da instituição, como a proposta de avaliação, recuperação, aprovação e retenção dos alunos.

> *"Esse curso de coordenador pedagógico falou muito sobre avaliação nesse primeiro momento. Eu acredito que ainda é muito recente para dizer se eu vou pôr em prática, mas eu achei que os conceitos foram muito válidos, inclusive para as análises de conselho de escola e de conselho de classe, para você analisar retenção, classificação ou reclassificação dos alunos". (A)*

A concentração de capacitações para um mesmo grupo de interesse da instituição é um aspecto apontado pelos docentes. Os entrevistados que dizem não participar de capacitações alegaram, entre outros motivos, que há falta de direcionamento desses cursos às diferentes áreas que, na maioria das vezes, acabam sendo voltados apenas para coordenadores pedagógicos e de área.

> *"[...] Da minha disciplina muitas vezes não têm, e os cursos que têm, na verdade são mais voltados para professores específicos da área mesmo. [...]O que a gente vê muito são cursos e treinamentos para coordenadores". (M)*

Outro aspecto apontado e que leva a não participação nos cursos de capacitação é a dificuldade de locomoção até a instituição em São Paulo. Também a dificuldade de acesso nos cursos *on-line* foi apontada por uma professora como um fator relevante.

A diretora da escola alegou que sempre participa das capacitações promovidas pela instituição, porém reclamou a falta delas para diretores no ano de 2007 e 2008.

Embora haja interesse por parte dos professores em participar de cursos de capacitação, o Centro Paula Souza não apresenta propostas e ações mais consistentes voltadas para esse aspecto. Segundo os depoimentos, destacamos como aspecto positivo das capacitações, apontado pela maioria dos entrevistados, é que eles sempre aplicam o que aprendem e também acabam compartilhando os novos conhecimentos com os seus colegas no seu dia-a-dia profissional.

> *"[...] Desse último curso eu trouxe muita atualização para as professoras aplicarem em sala de aula. Foram conceitos novos, coisas novas de*

> *atualização da área de nutrição. [...] Fui uma facilitadora para elas e passei todo esse conteúdo, inclusive foi um conteúdo todo apostilado". (A)*
>
> *"O treinamento, por mais que você às vezes despreze, achando que o profissional não está aplicando o curso, por mais que você ache que o treinamento é insuficiente, você sempre tira algum aprendizado. Mesmo involuntariamente você acaba aprendendo, tanto com quem está dando o treinamento, como com o colega que está do lado fazendo o curso junto com você. Sempre isso vem para o dia-a-dia profissional. Sempre você acaba tendo alguma experiência nova que você acaba aplicando." (B)*
>
> *"Sempre que você acaba fazendo qualquer curso ou oficina, algo vai te acrescentar. Isso você vai levar para sala de aula, talvez não cem por cento ou cinquenta por cento, mas sempre algo você vai levar. Você muda o seu sistema." (I)*

Na categoria dos funcionários entrevistados, a metade não participa nunca dos cursos de capacitação, ou porque o Centro não oferece cursos para servidores administrativos ou porque, quando há, o acesso é dificultado por parte do gestor da escola, conforme verificamos através da fala da funcionária "C". A falta de motivação e interesse em cursos de capacitação revela a existência de conflito na escola. Nesse aspecto fica evidente que a gestão democrática não se configura no ambiente escolar.

> *"Não participo porque é dificultado nosso acesso." (C)*

As opiniões dos nossos interlocutores, na sua maioria, nos revelam certo descontentamento com o Centro Paula Souza em relação ao apoio aos professores e funcionários, no que diz respeito à sua formação continuada. O grupo dos professores demonstrou interesse em se aperfeiçoar, em aplicar novos conceitos e novas tecnologias de trabalho. Contudo, os discursos revelaram que seu aperfeiçoamento profissional ocorre, na maioria das vezes, por iniciativa própria.

O nível de qualidade das capacitações oferecidas pela instituição também se alinha ao discurso neoliberal presente nas diretrizes das esferas federal e estadual, com o objetivo único de certificar os profissionais para sua rápida adequação ao mercado educacional ou mesmo para promover atualização profissional aos ocupantes de cargos de chefia nas escolas.

As oportunidades de melhoria necessitam de aumento do número de pessoal, trabalho em equipe, planejamento, organização do tempo, melhores investimentos e resolução de conflitos internos, segundo pudemos constatar nos relatos dos entrevistados.

3.2 PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO

3.2.1 Participação interna de professores e funcionários

A análise de como os sujeitos entrevistados veem o Centro Paula Souza, enquanto instituição que mantém a escola e capacita seu pessoal docente e administrativo, permitiu-nos obter uma visão mais ampla sobre suas perspectivas para além da escola. Passaremos nossa análise, nessa seção, ao nível escolar, ou seja, procuraremos compreender como esses sujeitos participam das atividades na escola em que atuam. Partimos do pressuposto de que a participação implica o envolvimento e entendemos que essas primeiras apreensões nos fornecerão subsídios para compreendermos como o Observatório Escolar, foco de nosso estudo, é apropriado por eles.

Com base nas entrevistas de docentes e funcionários, verificamos que oito deles disseram que participam da elaboração da proposta pedagógica da escola. Contudo apresentaram considerações importantes a esse respeito.

Sobre a participação da proposta pedagógica da escola, a professora “G” deixou claro que o plano escolar é um fim em si mesmo, meramente burocrático. Há participação na elaboração; porém, não há acompanhamento, nem avaliação pela equipe escolar.

> *“[...] Trabalhamos na elaboração, mas depois fica nisso. Só para montar o plano. Mas eu acho que é porque não são feitas reuniões sobre isso. Eu acho que teria que ter, por exemplo, no mês de março, uma reunião com o grupo pedagógico para ver tudo que nós estamos fazendo. E isso não tem. Então eu acho que estão faltando reuniões mais específicas.” (G)*

A funcionária “C”, por sua vez, reclama que há falta de acesso e direcionamento, tornando a proposta pedagógica uma situação apenas formal, não envolvendo todos os segmentos da escola. Para ela, os conceitos utilizados nas reuniões são muito técnicos e não são compreendidos pelos funcionários, dificultando sua participação.

Há, ainda, os professores que se contradizem alegando que desconhecem a proposta pedagógica da escola; contudo se inteiram dela e que sua participação se limita apenas à elaboração de seu plano de trabalho docente.

> *“Bom, eu não sei muito sobre a proposta pedagógica. O que eu sei é o plano que eu faço, o plano de aula da matéria. E tem a reunião pedagógica. Eu me inteiro da situação pedagógica da escola.” (J)*

> *“Essa proposta, o que é? A gente fica nas reuniões. É isso que você quer dizer? Com os professores? A gente participa sim. Se nós os professores somos deixados de lado, é porque nós não queremos participar.” (M)*

O professor/ coordenador “L”, mais experiente por estar há mais tempo na escola, apresenta uma visão divergente da professora/ coordenadora “A”, com menos tempo de trabalho na escola, no que se refere a sua participação na elaboração da proposta pedagógica no início do ano letivo. Embora a entrevistada “A” considere suficiente, e o entrevistado “L”, insuficiente a sua participação, os depoimentos mostram que essa reunião é meramente formal e sem aprofundamento nas discussões entre a comunidade escolar.

> *“A proposta pedagógica da escola, ela é até discutida no começo do ano letivo. Mas eu acredito que seria interessante que ela fosse contínua e não tão fechada no momento. [...] Eu acho que durante todo ano letivo deveria haver mais oportunidade de discutirmos essa proposta pedagógica para o próximo ano e não esperar fechar tudo e fazer outra reunião para discutir. Depois de alguns dias fecha-se outra proposta pedagógica. Eu acho que ela deve ser mais discutida. Nós deveríamos dedicar mais tempo para discutir isso.” (L)*

> *“Geralmente no começo do ano, a diretora sempre na reunião de planejamento expõe todos os dados baseados no SAI, no Observatório, nas atividades da escola, nos projetos dos anos anteriores. Acho que isso é bem exposto para os professores e são feitas as metas, as ações e os projetos para o próximo ano. Eu já participei duas vezes e eu achei que foi suficiente.” (A)*

Quanto às oportunidades de opinar nas decisões da escola, quatro entrevistados disseram que preferem não dar sua opinião porque as decisões já estão tomadas antes das reuniões e são apenas comunicadas pela direção. Segundo seus relatos, em todas as reuniões os professores são convocados, sendo apenas um momento mais para comunicar do que para discutir.

Os coordenadores “E” e “L” disseram que participam e opinam, embora também concordem que as decisões sejam centralizadas pela direção.

> *“Opinar, a gente opina sempre. Você fala, mas o problema é o retorno. Você pode falar, mas o que você espera talvez não seja atingido. Então você dá opinião e às vezes é até melhor não falar [risos].” (E)*

> *“Eu participo de reuniões como coordenador de área. Só que eu ainda acho que a maneira com que as diversas idéias são aproveitadas poderia ser melhor, entende? Eu ainda acho que da maneira como são feitas hoje as coisas, é muito centralizada. Então haveria necessidade de maior discussão sobre as decisões que devem ser tomadas.” (L)*

O professor “J” ressalta que as opiniões poderiam ser dadas através de uma caixa de sugestões, o que, no nosso entendimento, revela falta de acesso dos diversos níveis hierárquicos à direção.

Percebemos que a falta de motivação para opinar nas decisões da escola também emerge da obrigatoriedade da participação, além da falta de organização dessas reuniões. O professor “I” desabafa que a participação em reunião é obrigatória porque a falta acarreta desconto salarial.

> *“São pautas cansativas que não levam a lugar nenhum. A gente participa, é claro, porque tem que participar senão desconta do pagamento. Eu acho que se tem compromisso, não precisa pressionar. Eu acho que nós temos que ter compromisso. [...] Todo mundo tem conta para pagar e todo mundo trabalha em função de uma remuneração. Isso não tem como escapar. Bom, se essa remuneração fosse bem feita, eu me dedicaria a essa escola quarenta horas por semana. Só que a escola não me paga quarenta horas por semana. A escola só me paga se eu vou dar aula. E eu vou ter que preencher o restante da carga horária buscando aulas em outra unidade. E chegam as reuniões. É outra aberração marcar em horário inverso que você não está na escola, pressionando você a participar. Daí você não participa ou vem desmotivado, você não tem motivo para participar. O único motivo porque você participa da reunião é para você não perder um terço do seu salário lá no final do mês. Sem motivação, adianta participar? Eu acho que a direção tem que criar mecanismos de motivação para as pessoas que participam dessas reuniões, e que essas reuniões tenham pauta para que você possa opinar e trazer novos conhecimentos. Adquirir novas formas ou fazer algo de novo. Bom, isso não acontece.” (I)*

O prejuízo salarial acarretado pela falta em reuniões leva a uma “participação formal” regulamentada e decretada pelo Centro Paula Souza, que limita o direito do professor de não participar, de acordo com a análise de Lima (2003, p. 75).

A funcionária “H” demonstra em sua fala que a sua participação se resume ao cumprimento de formalidades, sem a oportunidade de opinar nas decisões.

> *“Participo, pego assinatura! [risos]. Algumas vezes sou ouvida. Agora acho que andaram me escutando mais, sabe.” (H)*

Professores e funcionários justificam que não gostam de participar porque não têm chance de opinar, as decisões são centralizadas e há falta de esclarecimentos. Essa “não participação” nas decisões é caracterizada por Lima (2003, p. 89) como uma “não participação induzida”, ou seja, numa situação organizacional em que a participação esteja decretada pela exigência das presenças em reuniões, as possibilidades reais de participação são vedadas pela direção, limitando-a ao comparecimento, sem direito de voz participativa.

Também o fator acúmulo de muitas atividades pelo professor e falta de dedicação exclusiva à escola pode explicar a não participação, conforme expôs a professora “M”.

> *“Eu estou bem mais presente agora. No ano passado eu não estava muito presente porque eu fazia Psicopedagogia. Então todo sábado eu tinha que ir para o curso em Jacarezinho. Mas este ano, como já terminou meu curso, eu estou bem mais presente nas reuniões quando eu posso, seja na Etec de Piraju ou na Etec de Ipaussu.” (M)*

A fala da professora/ coordenadora “A” demonstra justificativas pela não participação dos professores nas decisões da escola. Segundo sua concepção, muitos preferem não participar por ser mais cômodo.

> *“[...] Muita gente tem outro trabalho e às vezes a dedicação não pode ser exclusiva para a escola. Então ele tem muita atividade fora, chega aqui e fica limitado só àquele tempo. Ele não tem tempo para vir participar de um conselho, de uma APM, de um grêmio. Ele não tem tempo para isso. Acho que isso também limita um pouco a participação, não justificando a não participação. Mas que limita, limita.” (A)*

Segundo Lima (2003, p. 89), uma consequência da não participação induzida nos processos de decisão é o alheamento, desinteresse e alienação de responsabilidades.

Podemos constatar, a partir dessa categoria, que a participação na escola acontece de forma imposta para o cumprimento de formalidades. Há falta de acesso dos funcionários e docentes e as discussões no planejamento não têm direcionamento nem continuidade. Não há oportunidades de opinar e as decisões são centralizadas pela direção.

3.2.2 Participação da comunidade externa

Conforme anteriormente discutimos, Lima (2003, p. 71) nos coloca que a participação externa se configura no discurso da gestão democrática como uma conquista. Contudo, trata-se de uma estratégia para responsabilizar a comunidade pelos sucessos e insucessos da escola. Nessa perspectiva, o Observatório Escolar busca avaliar o quanto a comunidade está envolvida com a gestão da escola, principalmente através dos órgãos colegiados e auxiliares (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, Cooperativa e outros).

Antes de analisarmos a atuação do Conselho de Escola, que é o órgão responsável pela autoavaliação, buscamos compreender como se configura o envolvimento da escola com a comunidade externa, com a finalidade de situar a relação da escola com o contexto no qual está inserida.

De acordo com sete entrevistados do grupo, o envolvimento da escola com comunidade externa, pais e empresas fica limitado, justificado pela falta de projetos que os envolvam mais.

A professora/ coordenadora “A” relatou que o estágio (obrigatório) do curso de Nutrição é uma forma que proporciona o contato do aluno com a realidade fora da escola.

> *“Com a comunidade externa a gente não tem muito contato, particularmente no curso em que eu dou aula e coordeno. A gente não tem tanta atividade assim. Fomos fazer umas palestras numas creches, mas foi muito pouco o contato com a comunidade de fora. Na verdade, com a comunidade os alunos têm, porque eles vão fazer estágio. Eles saem daqui e vão estagiar em outras unidades, então, às vezes eu tenho contato por telefone com alguma pessoa ou a empresa para ter um retorno do estágio do aluno. A gente não presta nenhum serviço específico para um grupo na comunidade. Eu gostaria muito que isso acontecesse porque eu acho que os alunos ganhariam muito com isso. Mas eu acho que ainda como o curso está novo, [...] a gente ainda não está caminhando muito.” (A)*

Os professores apontam que há falta de organização da equipe e também da ligação entre os cursos dentro da própria unidade escolar. Isso nos levou à conclusão de que há também conflitos internos que dificultam essa organização e união entre as diversas áreas. Segundo os entrevistados, só o Ensino Médio é incentivado e organizado para promover a participação externa por meio de seus projetos.

> *“Não tem nenhuma abertura para que as coisas funcionem ou para que alguém faça alguma coisa pela escola, porque você vê que não funciona. Por que acontecem esses atritos? Porque não tem uma ligação com o outro, não é uma equipe”. (C)*

> *“Não há participação nenhuma. Eu acho que acontece mais no ensino médio onde eles sempre participam de projetos, onde todos os professores participam e são envolvidos. No técnico não tem essa interação. Eu acho que falta mais interação entre os cursos técnicos.” (D)*

O Conselho de Escola, órgão de decisão máxima, e a APM, órgão de apoio da escola, que contam com a representatividade de pessoas da comunidade interna e externa que mais deveriam participar, foram lembrados apenas por dois dos entrevistados.

A participação não deveria ficar restrita às atividades festivas de integração, mas os cursos técnicos deveriam ter mais contato com as empresas da região na formação do técnico, segundo expôs o professor “I”. Para ele, a comunidade externa só vai à escola por intermédio dos próprios alunos. Sua concepção de curso profissionalizante é que as empresas deveriam ter mais contato com a escola para que ela pudesse inserir o profissional formado no real contexto de trabalho. Este acesso pode ser proporcionado ao aluno através dessa interação empresa-escola.

Por se tratar de uma escola técnica, a professora “G” expôs que gostaria que a escola desenvolvesse mais projetos de prestação de serviços à comunidade local para envolver mais a escola com a realidade ao seu redor, como projetos voltados para inclusão de portadores de necessidades especiais e para os idosos.

Outro ponto de vista foi apresentado pela professora “M”, que comparou a escola técnica com as escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. Sua colocação demonstra que há muita diferença na participação da comunidade externa entre esses dois tipos de escolas.

> *“Eu posso falar que fico surpresa no bom sentido, porque eu dei aula no Estado por doze anos e quando nós tínhamos reunião de pais, exceto em algumas escolas em que eu trabalhei em Ourinhos, onde o diretor tinha mais autonomia ou ele poderia trabalhar em cima disso. O pai do aluno, quando tinha reunião e ele não vinha, o diretor não deixava o aluno entrar enquanto o pai não viesse conversar, seja para falar mal, seja para falar bem. Eu fico surpresa com a Etec de Ipaussu, porque eu vejo uma participação muito legal. [...] Em reunião de pais eu sinto que são pais bem presentes. Há preocupação.” (M)*

Contudo, a própria diretora explica que é preciso, para a participação dos pais, convocações e até mesmo punições aos alunos no caso da não-participação. Isso acontece para o cumprimento das concepções da gestão participativa, que busca o envolvimento dos pais e da comunidade externa nas decisões da escola.

> *"[...] Hoje melhorou muito. Nesse tempo todo que eu estou aqui, ainda é difícil você trazer a Associação de Pais e Mestres com você, ou fazer com que o Grêmio Estudantil seja mais consciente. Este ano eu estou notando um Grêmio mais animado, com maiores idéias, se propondo a fazer. Mas eu tenho medo que fique só naqueles dois, três meses, porque agora que eles foram eleitos, eu tenho medo que eles parem. Você sabe que em matéria de reunião de pais a comunidade aparece porque eu convoco e o filho não entra no dia seguinte se o pai não tiver uma justificativa por que ele não veio. Mas a comunidade em si não dá muito trabalho. Os alunos são bons. Eu acho que o Centro Paula Souza é privilegiado pelo vestibulinho. Você sabe que as outras escolas são bem piores em matéria de educação. Aqui eu não tenho esse problema. A comunidade em si, se você chama, ela vem. Mas se você não chama, ela finge que não sabe de nada." (F)*

Seu discurso revela uma ideologia de democracia e participação contrária à sua prática, que é totalmente autoritária.

Entre as limitações dessa participação, foram apontados como causa a falta de tempo, interesse e consequente envolvimento dos pais, falta de convênios com as empresas, falta de eventos que proporcionem a integração escola comunidade, conflitos de ordem local pela não integração entre os cursos dentro da própria escola e falta de organização de projetos em todas as áreas para a prestação de serviços à comunidade local.

Podemos concluir que os sujeitos consideram importantes que pais, empresas e entidades tenham acesso à escola, como forma de possibilitar um aprendizado voltado para a realidade, ainda que a participação da comunidade externa seja um fator relacionado às exigências da gestão democrática.

3.2.3 Atuação do Conselho de Escola

O Conselho de Escola, segundo consta no Regimento Comum das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, é o órgão máximo de decisão, formado por eleição dos pares de um representante de cada segmento da comunidade interna e externa.

No quadro hierárquico suas decisões estão acima da direção da escola. Dada a sua importância, verificamos como é percebida a sua atuação pelos entrevistados.

A diretora da escola tem uma visão completamente oposta dos demais. Sua concepção é que o Conselho de Escola é bem atuante.

> *"Ele é bem atuante. Tanto é que ele faz as normas de convivência com os outros representantes da comunidade. Eu acho pouco a eleição e mais duas reuniões. Você sabe que isso acontece. Eu acho pouco, mas quando você chama para resolver uniforme, para resolver o problema da cantina junto com a APM, eles vem; Sempre as reuniões são juntas porque são eles que tomam decisão mesmo. Então eles são atuantes." (F)*

Contudo, sete entrevistados relataram que não há participação do Conselho de Escola, ou quando há, ela é insuficiente, pois as decisões são pré-determinadas, como podemos confirmar com os relatos da professora/ coordenadora "E" e da professora "G".

> *"Fica a desejar também. Nas reuniões o que tem é aquilo. Às vezes se dá abertura, mas não tem o 'feedback' para o Conselho. Já vem pronto com a decisão e isso é complicado." (E)*

> *"Eu faço parte e não vejo esse Conselho fazer nada. Sinceramente, é como quando teve a proibição do boné para os alunos. Eu não optei para proibir ou não o uso do boné. Eu acho que ele não atua." (G)*

Ficou evidente que o Conselho de Escola é meramente burocrático apenas para cumprir formalidades quando, segundo o depoimento da professora/ coordenadora "A", pudemos verificar que nem mesmo ele tem certeza se é membro do Conselho.

> *"Ele existe no papel, a gente sabe que ele existe. Ele tem toda sua parte burocrática, eu sei. Até eu faço parte do Conselho, se eu não me engano. Nem sei se é do Conselho ou da APM. Mas ele não é atuante. Eu acho que poderia talvez ser mais atuante na escola. Ele existe e quando precisa resolver alguma coisa aqui na escola ele até é chamado." (A)*

A centralização das decisões por parte da direção limita a atuação do Conselho de Escola, que deveria tomar as decisões realmente embasadas nas opiniões dos seus pares, de forma participativa e democrática. Além disso, faltam

oportunidades para que os membros atuem, segundo o professor/ coordenador “L”. Dessa forma não há consenso nem empenho em suas atuações.

> *“Eu acho que o Conselho de Escola é formado num momento ali que você faz uma relação dos nomes. Representante de aluno, representante de pai, representante de professor. Só que depois eu nunca vejo esse Conselho se reunir efetivamente. [...] Falta oportunidade para a escola passar as informações para os membros do conselho e criar oportunidade de discutir essas informações com seus pares. Porque eu acredito que o Conselho não seria um conselho fechado nele mesmo. Se uma pessoa é representante dos professores, essa pessoa deveria estar em contato direto com os professores. O representante dos alunos deveria estar em contato direto com aluno, e assim por diante. [...] E aí sim, chegar num consenso, que é uma coisa que não acontece. Cada um corre para seu lado e ninguém faz nada. (L)*

O professor “I” considerou que os órgãos de apoio nas escolas são constituídos geralmente só para atender às determinações de seus regimentos. Sua atuação não acontece como deveria pela falta de cobrança no momento da ação.

> *“Eu acho que no geral, em todas as escolas que têm o Conselho de Escola, a APM, o diretório, eles são meros órgãos especulativos só para estarem no calendário, de ter só escrito. São lindos os estatutos, mas não têm planejamento, não têm ação, não têm controle, ou seja, existe tudo, tudo está lá constituído só para ler e dizer que existe. Ele não tem ação, acho que falta ação. Por que não acontece isso? Porque só colocamos no papel e não temos a força de fazer acontecer. E isso está atrelado exatamente ao fato de não termos a cobrança efetiva. A cobrança é só no planejamento. A cobrança é só no fazer, na hora de agir, não”. (I)*

A falta de envolvimento e participação dos professores através do Conselho de Escola ficou evidente também quando percebemos que eles não sabem o que é o Conselho de Escola, nem sua função, confundindo-o com o Conselho de Classe. Dois professores entrevistados deixaram evidente essa questão. Em suas falas, um deles descreveu o Conselho de Classe como se fosse uma reunião de Conselho de Escola, e o outro confundiu suas atribuições como membro.

Concluímos com essa categoria de análise que a participação do Conselho de Escola ocorre para o cumprimento de questões burocráticas para atender às formalidades, embasado em decisões pré-estabelecidas. Há falta de clareza no teor das decisões, além da falta de *feedback* das decisões.

3.3 OBSERVATÓRIO ESCOLAR – O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

As concepções do Centro Paula Souza acerca do Observatório Escolar, descritas no Capítulo II, demonstraram que o objetivo dessa prática de avaliação institucional é elevar o padrão de desempenho e a qualidade das atividades escolares em suas dimensões política, pedagógica e administrativa.

Seus princípios, fundamentados na gestão pública pela qualidade, foram baseados no contexto e suas reais implicações nos cursos oferecidos; no trabalho em equipe; no reconhecimento das competências e habilidades de cada integrante da equipe escolar; no gerenciamento dos processos; na identificação de oportunidades de melhoria contínua e de aprendizado; na constância de propósitos e na obtenção de níveis de excelência em educação profissional.

Além disso, os pressupostos que fundamentam a aplicação do Observatório Escolar objetivam criar uma cultura de avaliação, devendo ela ser coletiva e participativa e que permita a participação de todos os segmentos da escola. O relatório dos resultados deve subsidiar a tomada de decisões, promovendo adequações, ajustes e alterações nos aspectos que estiverem dificultando o desempenho pedagógico e administrativo da escola.

A continuidade da avaliação deve permitir a verificação da eficácia das medidas adotadas, estabelecendo dados comparativos da evolução dos diferentes processos de gestão da escola. Essa avaliação deve superar meras verificações e mensurações, destacando os significados das atividades desenvolvidas na escola, tanto do ponto de vista acadêmico, como também dos impactos sociais, econômicos, políticos e culturais, respeitando e valorizando a identidade escolar.

Considerando todos os aspectos acima descritos, analisamos nossas entrevistas objetivando destacar as opiniões de nossos entrevistados em relação à avaliação em si. Pretendemos compreender o nível de conhecimento que eles têm sobre essa avaliação e o consequente envolvimento com ela. Em função dos dados obtidos, procuramos dividi-los em subcategorias para melhor desempenhar essa análise.

3.3.1 Concepções gerais dos entrevistados sobre o Observatório Escolar

Com base em nossas entrevistas, verificamos que um pouco menos da metade dos entrevistados disseram conhecer bem o processo de avaliação do Observatório Escolar (cinco deles), enquanto a maioria disse que o conhecem superficialmente (apenas sete).

> *"O que eu sei é que o Observatório é um instrumento de avaliação das instituições, das escolas. E cada Etec recebe uma visita de um supervisor de ensino da rede, que faz uma avaliação de cada setor dentro da escola, desde a parte administrativa até a parte do ensino. Ele avalia a estrutura física, a estrutura pessoal, etc.". (A)*

> *"O Observatório foi criado para autoavaliação. Cada escola avalia sobre aquilo que o Centro manda, depois vão melhorando. A cada ano eles foram modificando e depois vem uma pessoa fazer a inspeção e a conferência daquilo que a própria escola se avaliou." (E)*

> *"O Observatório Escolar tem que ter todo ano e vem uma pessoa para ver o andamento da escola, para ver como funciona, se está tudo correto. Eu acho que é o modo deles verem como está funcionando a escola". (H)*

As falas dos entrevistados acima descritas nos fazem perceber que suas considerações acerca da avaliação estão distantes do que o Centro Paula Souza apresenta como fundamentos dessa avaliação. A avaliação é vista como um processo de inspeção dos diversos níveis estruturais da escola, embora os próprios entrevistados a vejam como uma boa oportunidade de melhoria, conforme expõe a professora "M".

> *"Eu acredito que seja uma coisa positiva porque é para melhorar o andamento das escolas, dos professores, do trabalho de professor juntamente com o coordenador. Eu acho que isso é uma coisa positiva". (M)*

A funcionária "C" demonstra a superficialidade da avaliação quando aponta que a própria escola forja evidências, arranjando provas para entregar aos observadores externos no momento da avaliação de consenso. Podemos perceber nesse ponto que há um jogo de mão dupla, onde o Centro Paula Souza usa a avaliação como controle e os professores e funcionários manipulam essa avaliação, fazendo com que ela perca toda a confiabilidade. Assim, há manipulação de ambas as partes.

> *“O Observatório Escolar, eu acho que é uma montoeira de papel, uma montoeira de provas que a gente tem que ficar correndo atrás. Até melhora muita coisa, só que eu acho que tem muita coisa que fica vaga. Porque é muito simples: às vezes o observador está aqui, ele pede uma prova. Pensamos: ‘espere, deixe que nós arranjamos’. Então você arranja uma e pode entregar na hora ali.” (C)*

A diretora expôs que muitos itens solicitados na autoavaliação, como a promoção de parcerias entre escola e entidades públicas e particulares, ficam prejudicados devido ao contexto em que a própria escola está inserida. Segundo ela, o roteiro da autoavaliação pré-determinado pelo Centro não considera a realidade de uma escola inserida num município de 13.000 habitantes, que difere de outra escola numa cidade de 100.000 habitantes ou de uma escola agrícola, por exemplo.

> *“[...] Eu não gosto do Observatório desse jeito. Eu acho que teriam que ficar com a gente observando a escola uma semana pelo menos. Eles iam ver o quanto uma escola difere da outra em problemas porque cada escola tem a sua individualidade. Você não pode executar aqui a mesma coisa que você executa numa escola de uma cidade grande. [...] E de repente, você está tirando nota baixa no Observatório porque você não tem parceria. Eu vou fazer parceria com quem aqui? O único parceiro meu é o prefeito. Quando não, o Sr. Hanna, presidente da Associação Comercial, vem e ajuda a escola com alguma coisa. Mas é uma parceria que, se para o Centro não tem nada escrito, então não vale.” (F)*

O Observatório Escolar é aplicado nas escolas técnicas uma vez por ano, geralmente no mês de agosto. A funcionária “C” apresenta como crítica à avaliação esse longo espaço entre sua aplicação. Apesar de suas colocações a esse respeito e da proposta do Centro Paula Souza sobre a continuidade do processo de avaliação, pudemos constatar que os sujeitos da escola não se envolvem com as práticas de autoavaliação por iniciativas próprias, mas somente quando são cobrados.

> *“O Observatório eu vejo como ponto positivo, só que acaba ocorrendo em um único momento na unidade, um momento único por ano em que a gente para e começa olhar o que fizemos. Eu acho que ele poderia ser trabalhado mais durante o ano para que a gente pudesse ter um resultado melhor. Eu acho que a intenção do Observatório não é de punição, mas de atingir um índice de qualidade. E para isso você não pode só trabalhar uma vez por ano analisando esse espaço. Fica muito longo para você correr atrás dos acertos. [...] Isso tinha que ocorrer num espaço menor.” (B)*

É o que também demonstra a professora “I” sobre a continuidade do processo de avaliação, relatando que dessa forma ele se torna um fim em si mesmo. O mesmo entrevistado confunde o resultado do Observatório Escolar com a pontuação do SAI, outra modalidade de avaliação institucional do Centro Paula Souza, que pontua e gera índice que incide no bônus dos servidores. Conforme os pressupostos da instituição, o Observatório Escolar não tem caráter classificatório ou de premiação.

> *“Eu, como trabalho na área de recursos humanos há muito tempo, gosto de avaliar. Eu acho que avaliar é importante em qualquer momento. O Observatório Escolar é uma das coisas que eu achei muito boa. O mecanismo de avaliação é muito bom. Só que eu faço uma pergunta. Do que adiante isso? O que resolve isso? Faz oito anos que eu estou na Etec e tivemos oito Observatórios. A única coisa que nos direciona é o quanto eu vou pontuar para eu ter uma remuneração, ou seja, uma gratificação no final do ano. Isso é o único objetivo que eu entendi do Observatório até hoje porque nada é feito. Tudo é apontado, mas é feita alguma coisa? Há uma capacitação para o funcionário que fez alguma coisa errada? Não. [...] Eu entendo que ele nos dá mecanismo, nos dá parâmetro para eu capacitar funcionário, para eu dar um curso extra, ou fazer alguma coisa. Mas o que eu vejo é que nada disso é feito”. (I)*

Outros dois professores entrevistados também confundiram o Observatório escolar com o SAI, conforme abaixo:

> *“Eu sei que é feito uma vez por ano, que temos que colocar tudo o que tem na escola, desde a carteira. O Observatório é esse? Ou esse é o outro? Porque tem dois, tem o SAI e o Observatório. Aquele que os alunos também opinam”. (G)*

> *“Eu só respondo. [...] Só que eu não sei se é o SAI ou se é o Observatório Escolar. Vem um questionário só para os professores, um só para os alunos”. (J)*

Os entrevistados que disseram conhecer superficialmente a avaliação relataram que não têm muita informação sobre ela e não sabem como é o processo. Além disso, um dos entrevistados mencionou que o Observatório Escolar gera uma nota final para escola e entra num *ranking*, o que não condiz com os princípios dessa avaliação, segundo o Centro Paula Souza.

> *“Eu sei que é feito uma vez por ano, que vem um pessoal do Centro avaliar aqui. Eles veem documentos, entrevistam os professores, falam com*

> *funcionários e servidores. Eles veem a diretoria de serviços, veem a proposta pedagógica da escola se está sendo feita mesmo. [...] Eu acho que eles dão uma nota para a escola que entra num ranking, que eu acho que a Etec daqui está bem. Uma das mais altas." (J)*

A colocação do professor/ coordenador "L" demonstrou que a avaliação é vista por ele como um grande diagnóstico e seus resultados deveriam ser usados para uma mudança de hábito, como propõe a CETEC. Não deve servir para rotular uma escola em funciona / não-funciona. Essa mudança de hábito implica cumprir as determinações que o Centro Paula Souza impõe, mas de forma democrática. O exercício de autonomia da escola através de iniciativas próprias de mudança fica atrelado às adequações que o Centro Paula Souza propõe através do Observatório Escolar.

> *"Eu já participei como coordenador de Observatório por dois anos seguidos e fiz o treinamento no Centro Paula Souza. Nesses dois períodos fui bem esclarecido a respeito do que é o Observatório Escolar e eu ainda acho que as escolas têm uma idéia errada do que ele seja. [...] Eu, pelo contato que tenho com algumas unidades do Centro Paula Souza, não só com essa, vejo que as pessoas ainda encaram o Observatório Escolar como uma espécie de avaliação. E na verdade a idéia por trás do Observatório é que ele seja um instrumento de constante aperfeiçoamento dos trabalhos da unidade. Não só uma avaliação pura e simples. [...] Então ele é um grande diagnóstico e eu acho que os resultados devem ser usados mais para uma mudança de hábito do que para rotular uma escola em funciona/ não-funciona. (L)*

A confiança da comunidade escolar e a legitimidade dos resultados do Observatório Escolar são tratadas pelo Centro Paula Souza como uma questão de ética no processo de avaliação. Nesse ponto, perguntamos aos sujeitos quais suas considerações sobre a ética e a democracia no processo de avaliação. Do grupo de entrevistados, cinco consideram o processo de avaliação ético e dois não o consideram; cinco não responderam / não souberam opinar a respeito.

A democracia no processo, por sua vez, é por nós entendida como a possibilidade de participação na avaliação. Nesse caso, a metade dos entrevistados não considerou o processo de avaliação democrático; dois consideraram que o processo é democrático e quatro não responderam ou não souberam opinar sobre essa questão.

A imposição do Observatório Escolar através da avaliação é encarada pelos sujeitos como uma questão nem um pouco democrática, ou seja, não se pode decidir aceitá-lo ou não, como demonstra a fala do professor "J".

> *“Bom, eu acho que é ético, mas não é democrático. Acho que o que é imposto de cima não é democrático.” (J)*

O roteiro da autoavaliação também é visto como algo imposto pelo Centro Paula Souza, sem a possibilidade de uma discussão antecipada à sua execução, não considerando as opiniões da comunidade escolar. A diretora demonstra insatisfação com a ética no processo, e relata que ela mesma teve problemas com essa questão.

> *“Ético? São termos de comparação que eu não acho que ele é muito democrático e nem ético. Eu acho que está faltando ainda para ser. Por exemplo, tem determinadas coisas que a gente faz em um Observatório, depois quando vem outro Observatório, ele pede algo diferente que a gente não sabia que ia ser pedido. Coisas que nenhuma escola é acostumada a fazer. Daí eu já acho que não é democrático porque ele vem me pegar de surpresa. Mas há coisas que nunca falaram, por exemplo: ‘a escola tem que fazer isso’ [...] Em cada ano sempre tem uma surpresa, ou seja, você nunca vai tirar dez. Na nossa parte ética eu nunca tive problema. Quando eu tive, eu falei com o observador o que eu achei que estava errado. [...] E ele aceitou, foi verificar o que ele tinha feito, se ele tinha errado. Ele tinha errado numas coisinhas e então ele mudou. Quando veio a resposta, veio certa. Quer dizer, nós falamos mesmo, não escondemos de ninguém. Nós somos éticos”. (F)*

Por sua vez, o professor “I” considera a avaliação um processo ético porque ela é feita às claras; mesmo que de forma impositiva, mostra os seus resultados. Contudo, não a considera democrática porque ela só aponta os erros e não tem continuidade para possíveis correções.

> *“Eu acho que é ética porque todo mundo sabe que ele vem. Todo mundo sabe, não é feita às escondidas. Ela mostra o resultado. Então acho que a parte ética é essa. Existe uma avaliação dentro da instituição e ela vai ser imposta. [...] Não é democrática porque ela só vê uma parte. Ela só fala para você o que está errado, mas você não tem o direito e nem é exigido de você como corrigir isso. Faltam os dois porque ela não tem continuidade. Quando você faz o processo de avaliação, você tem que ter os objetivos e isso tem que te dar amparo para alguma coisa. Um fim em si mesma. Exatamente. É a mesma coisa que eu fazer uma pesquisa e não usá-la para nada. Então porque eu fiz a pesquisa?” (I)*

Contrariamente às opiniões antes apresentadas, o professor/ coordenador “L” encara o Observatório Escolar como uma avaliação democrática e sem segundas

intenções. Sua visão se demonstra alinhada às concepções de autonomia do Centro Paula Souza.

> *"Ele é ético porque tudo é bem combinado, tudo é feito às claras e eu acho que não existe nenhuma segunda intenção na aplicação do Observatório. É democrático também porque envolve todos os segmentos". (L)*

Mesmo sendo o Observatório Escolar um processo imposto, é democrático por não rotular as escolas, conforme as considerações da professora/ coordenadora "E". As possibilidades de participação na autoavaliação e na avaliação de consenso já apontam para um caminho democrático, em sua opinião.

> *"[...] Não seria democrático se o Centro juntasse e apontasse: essa escola é boa, aquela não. Sem parar para ouvir e ver. [...] Mas tem a participação. Você pode por uma observação, pode anotar, pode participar." (E)*

Pudemos constatar até este ponto que os sujeitos apresentam divergentes concepções sobre as questões éticas e democráticas do Observatório Escolar. De acordo com os relatos apresentados, a maioria dos entrevistados não considera o processo de avaliação ético porque o roteiro da autoavaliação não é divulgado durante o ano às escolas, ou porque questões na avaliação de consenso não estão de acordo com o que a escola apresentou na autoavaliação.

Outra evidência levantada demonstrou que a escola pode forjar as evidências para a avaliação, o que também revela falta de ética no processo. Nesse caso temos o que Lima (2003, p. 55) considera como "infidelidade normativa", ou seja, a escola se apropria das determinações do Centro Paula Souza (o Observatório Escolar) e os sujeitos escolares produzem novas formas de organização (as evidências para a autoavaliação), por meio de um acordo tácito entre o grupo.

A imposição do processo de avaliação e suas possibilidades de participação na elaboração ou na aplicação do Observatório Escolar, é percebida como uma questão democrática pelos entrevistados. Para melhor compreendermos essa questão passaremos, adiante, à análise a partir da categoria sobre a participação dos sujeitos na aplicação da avaliação no nível escolar.

3.3.2 Participação no processo de autoavaliação

Explicamos no Capítulo II que o Conselho de Escola é responsável pela autoavaliação na escola e por indicar entre os seus membros um coordenador para o Observatório Escolar. A composição do Conselho de Escola é também prevista no Regimento Comum das escolas técnicas do Centro Paula Souza e conta com a representatividade de um membro para cada um dos segmentos da comunidade escolar.

Todavia, não deixando de ressaltar a sua importância no processo de autoavaliação, a participação a que nos referimos nesta seção não se limita somente aos seus membros, mas a todos os entrevistados. Por isso esse questionamento foi colocado a todos para que pudéssemos traçar uma análise sobre o tipo de envolvimento com a avaliação, independente de o sujeito fazer ou não parte do Conselho. Constatamos que a metade dos entrevistados alegou já ter participado do Observatório Escolar, sendo que desse grupo cinco entrevistados nunca participaram. O diretor, embora faça parte do Conselho, não participa da aplicação do instrumento de autoavaliação, mas tem a responsabilidade de conduzir a avaliação, de forma que envolva docentes, funcionários e alunos, garantindo as condições necessárias para a sua aplicação.

O tipo de envolvimento e participação na avaliação varia, conforme os relatos dos entrevistados, dependendo de sua atuação na escola. O funcionário “B”, por exemplo, alegou que tem participado todos os anos, devido à função que desempenha na escola, onde é chefe de um setor específico.

> *“Acho que todos os anos, desde que eu trabalho aqui na unidade e que foi implantado, tenho participado, acompanhado e até levado uns puxões de orelha por parte do Observatório, principalmente no setor onde eu trabalho que é a diretoria de serviço. A gente acaba sempre trabalhando em cima do Observatório. Então, temos uma visão através do Observatório do que aconteceu no ano passado, das falhas que ocorreram e estamos tentando colocar em dia”. (B)*

Constatamos em outro ponto da análise que a participação ocorre de uma forma impositiva na escola, onde o coordenador de área é quem assume a tarefa da autoavaliação.

> *“Eu acho que já participei quando eu era coordenadora e que nós éramos obrigados porque éramos coordenadores. Nós fizemos tudo que tinha que ser feito. Por exemplo, no ensino médio, tudo que tinha sido feito naquele ano a gente tinha que colocar no Observatório. Se fizemos algum projeto, tínhamos que deixar para eles verem quando viessem”. (G)*

> *“Foi feita a divisão de tarefas, depois a gente fazia reuniões para observar cada ponto, apontar as coisas das áreas. Cada um também foi fazendo suas coisas, foi colaborando. Depois, quando eles vieram aqui e fizeram entrevista com todas as pessoas que ficaram responsáveis, a gente também participou”. (A)*

Assim, dos professores entrevistados que já participaram do Observatório Escolar, todos desempenhavam o papel de coordenador de área naquele momento. De acordo com as orientações do Centro Paula Souza é o Conselho de Escola que deve promover a autoavaliação. Nesse ponto ficou evidente que a participação na avaliação se limita ao cumprimento do processo de autoavaliação, sem considerar de fato uma participação democrática através do Conselho de Escola.

3.3.3 Divulgação dos resultados

Referências ao Observatório Escolar e SAI têm sido uma constante nos planos escolares das unidades do Centro Paula Souza nos últimos anos. O modelo de gestão baseado nas teorias da Administração exige um minucioso trabalho com dados quantitativos, o que implica sua coleta, análise e divulgação dos dados, visando à tomada de decisões no âmbito institucional.

Além disso, o compartilhamento dos resultados torna a comunidade escolar responsável pela busca de melhores resultados nas avaliações seguintes. Fica evidente esse compartilhamento de resultados quando onze entrevistados disseram ter conhecido os resultados do Observatório Escolar em 2008. Apenas um entrevistado relatou que não ficou sabendo.

As reuniões são os principais meios para a divulgação dos resultados da avaliação, momentos oportunos para se fazer constar em atas, o que também é uma exigência do Observatório Escolar para evidenciar a “gestão democrática”.

> *“Eles passaram para gente em uma reunião, sempre. Em gráficos que eles passam e explicam o resultado.” (D)*

> *“Quando o resultado chega a gente já divulga. Para fazer o plano escolar usamos muito. O SAI também. Usamos tanto o SAI quanto o Observatório para não cometermos erros. São utilizados e depois vamos vendo durante o ano todo, sempre utilizando sim. Tem que utilizar. Não é para mim que eles estão fazendo tudo isso aí.” (F)*
>
> *“Nas reuniões pedagógicas do começo do ano eles são discutidos e são bem explicados para a gente. Coloca-se tudo no data show. A gente fica sabendo direitinho.” (G)*
>
> *“Nas reuniões pedagógicas que eles passam. [...] Até mesmo o coordenador senta com a gente e fala. Mas é em reuniões que a gente fica sabendo. São discutidos.“ (M)*
>
> *“São discutidos em reunião. Geralmente mostram o resultado porque tem o problema da evasão de alunos. Geralmente o atendimento da secretaria, o atendimento da biblioteca são coisas que são discutidas.” (C)*
>
> *“Durante o ano são as reuniões periódicas de coordenação. Alguns coordenadores levam alguns itens do Observatório como pauta para reuniões de professores e no final do ano, começo do ano e planejamento são discutidos também. Mas eu acredito que ele possa ser mais discutido ainda”. (L)*

Além da divulgação dos resultados em reuniões de planejamento, pedagógica, de coordenação de área, etc, a professora/ coordenadora “A” e a funcionária “C” relataram que tiveram conhecimento através de mural informativo ou biblioteca.

> *“[...] eles afixam alguns resultados aqui no mural, ali dentro da sala dos professores. Acho que ficou disponibilizado também em cima da mesa para quem quisesse olhar. Na reunião de planejamento, geralmente sempre se leva para olhar e apresentar. Então, conhecimento o pessoal tem, divulgação tem. Agora, cada um que tem que olhar, não é?” (A)*
>
> *“Esse ano eu não tive conhecimento, porque geralmente eu leio. O pessoal falou que estava lá na biblioteca. Então é quando eu pego o livro do Observatório e leio.” (C)*

A divulgação desses resultados não implica, necessariamente, que a escola se mobilize pela busca de novas estratégias de gestão que visem à melhoria da qualidade da educação oferecida. Conforme relata o funcionário “B”, esses resultados são até discutidos, mas acabam “caindo numa gaveta”.

> *“Sempre é feita a divulgação numa reunião onde é apresentado. Esse relatório do Observatório a gente acaba tendo a oportunidade de acompanhar, mas depois a gente acaba... [...] Sempre a gente tem a*

> *oportunidade de desenvolver alguma coisa no planejamento anual pra melhorar no replanejamento. É que às vezes acaba depois, de repente, caindo numa gaveta. Daí só ano que vem [risos].” (B)*

A consistência do teor das discussões acerca do Observatório Escolar se limita a divulgar os resultados para satisfazer exigências de uma gestão democrática e participativa, conforme podemos confirmar no relato do professor a seguir.

> *“Ele é muito confuso [...] Eles não tomam iniciativa nenhuma, ele passa a ser uma coisa secundária para a gente. [...] Então você simplesmente fala: ‘Quanto foi nossa pontuação? Está boa, está acima da média? Então está bom.’ Mas a gente não se aprofunda mais para saber o porquê das coisas, entendeu? Então ela é muito superficial. Eu acho que falta muito mais divulgação e muito mais clareza nesse tipo de avaliação.” (I)*

Falta clareza para os professores distinguirem os tipos de avaliação institucional do Centro Paula Souza. Observatório Escolar e SAI são confundidos com frequência, conforme já analisamos anteriormente. Este fato também demonstra a superficialidade das discussões acerca dessas avaliações. Coordenadores e integrantes de equipes administrativas são os que mais compreendem o processo de avaliação por lidarem mais com os resultados e as etapas do processo. O intenso trabalho de divulgação dos resultados dessa avaliação na escola nada tem a ver com a consistência e profundidade das discussões acerca dele.

Como já observamos, essa característica revela a incorporação pela gestão escolar do discurso do Centro Paula Souza, centrado no modelo de administração empresarial que absorve os conceitos de eficiência, qualidade e participação.

3.3.4 Metodologia da avaliação

A metodologia da avaliação do Observatório Escolar se apresenta de forma quantitativa e é baseada em parâmetros pré-estabelecidos, que traduzem a avaliação qualitativa em termos numéricos através de uma abordagem que, segundo o Centro Paula Souza, busca compreender o ponto de vista da comunidade escolar quanto às características de um programa e de seus resultados.

O instrumento de autoavaliação se constitui de sete blocos focados na gestão escolar: didático-pedagógica, espaço físico, participativa, de pessoas, de documentos, de parceiras e de serviços de apoio. Tecnicamente, para cada questão analisada dentro de um bloco, existe uma intensidade de evidência: evidência plena, evidência média ou nenhuma evidência. A escola deverá, por sua vez, apresentar uma evidência que comprove a intensidade de sua prática dentro do determinado bloco avaliado.

Com base nesses princípios, colocamos como questionamento aos sujeitos envolvidos na pesquisa suas considerações a respeito dessa metodologia de avaliação do Observatório Escolar. Obtivemos a opinião de quatro entrevistados que consideram adequada a metodologia de avaliação do Observatório Escolar. Apenas dois deles apresentaram críticas em relação a essa metodologia.

Do grupo entrevistado quatro não conhecem a metodologia e um deles disse que conhece em parte. Não responderam à questão dois entrevistados.

O relato da professora/ coordenadora “A” demonstrou que há ênfase na parte burocrática das atividades escolares, que ela considera válida.

> *“Eu não estou acostumada porque tem uma parte burocrática muito grande. Inclusive, voltando a outra pergunta que você fez, aquela dos cursos, quando eu fui nesse curso eu vi que talvez a parte burocrática seja necessária tanto quanto a gente acha que não é. Eles deram um exemplo de uma aluna que teve um problema no conselho e o pai entrou com uma ação. Na verdade não tinha nenhuma justificativa por escrito de todo o processo do aluno. O Observatório também vê isso, como o aluno está, o acompanhamento que ele recebeu [...]. Então acho que a papelada é grande, mas talvez, eu acho, seja importante”. (A)*

A fala da funcionária abaixo evidenciou a falta de objetividade do questionário, voltado apenas para questões meramente burocráticas.

> *“Eu acho que tem muita coisa repetida. Muita coisa que poderia ser resumida. Eles estendem com propósito de nada porque, por exemplo, poderiam perguntar o que é de cada setor, o porquê de cada coisa. Mas eles estendem coisas que não têm utilidade.” (C)*

A comprovação das práticas através de evidências gera dúvidas no momento da autoavaliação. A visita dos observadores externos como forma de confirmação da autoavaliação através da verificação das evidências faz com que os sujeitos escolares fiquem apreensivos, segundo a professora/ coordenadora “E”.

> *“Às vezes você tinha, outras não tinha evidência. Só que você sabia que tinha. E aí é quando ficava meio na dúvida na hora de responder. Mas eu acho que é um sistema que é mais fácil a escola se autoavaliar e apontar. Até seria melhor se a escola fizesse esse relatório, ao invés de vir uma pessoa de fora. A escola poderia apontar o item, poderia relacionar tudo e já faria esse relatório e o que precisaria melhorar.’” (E)*

O ponto de vista apresentado pelo professor/ coordenador “L” considera a metodologia de avaliação do Observatório Escolar adequada. Sua fala apresenta-se em conformidade com o discurso do Centro Paula Souza, o qual ressalta a importância de se registrarem as práticas de cada setor da escola, a fim de que um bom trabalho não se perca, caso o funcionário ou professor venha a se afastar de sua função.

> *“Eu acho que a metodologia é adequada e também os procedimentos para você relacionar as diversas práticas por setor, comprovar o registro e a periodicidade dessas práticas. Eu acho que é uma maneira adequada de se trabalhar.” (L)*

O registro das práticas de trabalho é uma forma de dar continuidade ao trabalho por qualquer pessoa que venha a assumir a tarefa. Entendemos que essa concepção é mais uma forma de adequação dos sujeitos ao trabalho escolar de forma rápida e eficiente devido à falta de funcionários, fato apontado pelos entrevistados anteriormente.

O funcionário “B”, embora apresente dúvidas quanto aos objetivos da avaliação, considera válido o sistema de padronização do trabalho, bem como a avaliação no formato de auditoria. Conforme ele observou, sua formação em Administração e Auditoria influencia suas concepções a respeito da avaliação.

> *“Particularmente eu tenho críticas a fazer, mas eu acho que é positivo. Poderia melhorar, mas parte de quem traçou o projeto e do que é que eles estão querendo alcançar. Por exemplo, às vezes eu critico, mas eu não sei qual é o objetivo específico do Observatório, do gerente que fez esse Observatório, quais são os dados que eles realmente estão querendo obter. Eu acho que até isso às vezes dificulta um pouco na unidade. Você desenvolve por quê? Porque temos o Observatório, mas não sabemos exatamente qual é o índice que ele está querendo buscar. Às vezes se critica um resultado que foi obtido e como foi analisado, mas era exatamente como a pessoa estava querendo. [...] Até pela minha formação, tenho pós-graduação também em auditoria, que é relacionado com isso. Eu acho que o Observatório é uma auditoria do que você está fazendo e é assim mesmo. E*

> *você pode achar que uma coisa está certa e quem está fazendo, executando, acha que aquilo está errado. Por quê? Porque ele está analisando dentro do que ele se propôs a ver e não do que você está vendo. Eu não faço essa a minha escola, não gerencio esse departamento de acordo com o que eu quero. Até acho falha no Centro e poderia ser melhorada. O Centro deveria ser unificado nesse sistema. Cada escola é uma escola hoje. Nós não temos uma unificação. Se eu estou nessa unidade ela é diferente da unidade de Ourinhos, da unidade de Cerqueira César, que são aqui vizinhas da unidade de Santa Cruz. Coisas que não poderiam acontecer. Eu vejo como um administrador. Eu vejo que tinha que ter principalmente uma estrutura física da escola, a parte administrativa tinha que ter as mesmas funções, os mesmos modelos, as mesmas coisas, os mesmos padrões. Padronizado. Fica mais fácil o gerenciamento e fica mais fácil você desenvolver todos os pontos necessários, ter um cronograma exato, padronizado do que deve acontecer." (B)*

Entendemos que o método de avaliação do Observatório Escolar com questionário pré-definido, baseado em evidências de práticas habituais da escola, leva a uma padronização do trabalho da gestão escolar sem espaços para a prática de sua real autonomia. As opiniões dos entrevistados demonstram que a metodologia da avaliação enfatiza práticas de ordem burocrática do cotidiano escolar, mas se dividem em críticas a favor e contra a sua metodologia.

3.3.5 Avaliação externa X avaliação interna

Sendo o Observatório Escolar uma modalidade de avaliação institucional interna que sofre interferências externas, já que não é formulado pela escola e apresenta na sua forma o momento da avaliação de consenso com a presença de um observador externo, consideraremos "avaliação interna" para nossa análise o modelo atual do Observatório Escolar que foi por nós apresentado neste estudo. Tomaremos "avaliação externa" como uma categoria para designar o modelo de avaliação feito no período de 1998 a 2004, quando não havia a participação de membros da escola (professores, alunos e funcionários), ou seja, apenas um supervisor da administração central do Centro Paula Souza visitava e avaliava a escola.

Procuramos saber qual das modalidades os sujeitos consideram melhor e suas justificativas para tal escolha. Do grupo entrevistado, a metade prefere o processo da autoavaliação. Quatro entrevistados não responderam a esse questionamento. Essa ausência de respostas ao questionamento proposto pode ser

compreendida pelo fato de que eles não têm conhecimentos necessários para argumentar a respeito, principalmente porque estão há pouco tempo na escola e não vivenciaram as transformações que o Observatório Escolar sofreu desde que foi instituído.

Pudemos perceber em seus relatos que, mesmo atendendo a uma determinação do Centro Paula Souza, eles se sentem importantes ao participar da avaliação, pois têm a oportunidade de se envolver mais com seu trabalho quando se autoavaliam. Com isso, têm a oportunidade de se envolverem com a realidade concreta, com os problemas, suas necessidades e interesses.

> *"Eu acho que essa autoavaliação é muito importante para nós como professores, como coordenadores, porque a gente consegue visualizar o caso de outra maneira. A gente consegue saber quais são os pontos principais que são necessários para uma escola, aquilo que a gente tem, o que não tem e o que ainda pode melhorar". (A)*
>
> *"Se vem só o supervisor, ele vai perguntar, vai questionar, você vai falar e ele vai avaliar com os olhos dele". (E)*
>
> *"Eu prefiro a autoavaliação, apesar de ter muitas coisas. Mas é uma equipe que está com a gente na escola o tempo todo e sabe o que acontece realmente. Eu prefiro essa porque o supervisor vinha um dia só." (F)*
>
> *"Eu acho que todo mundo que trabalha aqui já conhece melhor. [...] Eu acho que é melhor opção do que a outra, do que vir o observador aqui na escola. A gente se autoavaliar é melhor." (H)*
>
> *"Eu acredito que a autoavaliação é mais proveitosa até porque ela envolve mais os membros da unidade. Ela põe o pessoal para refletir sobre. É diferente de chegar uma pessoa externa aqui e fazer uma avaliação do que realmente você estar se autoavaliando e participando do projeto. Por isso eu acho que a autoavaliação é bem mais proveitosa neste item: em estar envolvendo o maior número possível de pessoas." (L)*

Em opinião contrária aos entrevistados acima mencionados, verificamos que um deles (professor) optou pela avaliação direta dos supervisores escolares, privilegiando a avaliação como um sistema de auditoria interna.

> *"Eu acho que tinha que ser dos supervisores. Acho que tinha que ser uma avaliação dos supervisores, não uma avaliação interna. Do tipo uma auditoria. Não que aqui precise de uma auditoria, mas como é uma vez por ano e é de praxe fazer uma supervisão, então eu acho que deveria ser de fora mesmo, não daqui". (J)*

Finalmente, o professor “I” considera as duas modalidades importantes porque em sua opinião uma complementa a outra. Considera necessário que a avaliação tenha objetivos e posterior *feedback* da administração central, para que não seja um fim em si mesma.

> *“As duas são importantes. Acho que a gente tem que ter um caminho. Quando eu faço uma avaliação, esse tipo de avaliação de vir e avaliar que chamamos de avaliação chefe-funcionário, então há uma troca de informação, mas desde que não faça só um tipo de avaliação através de questionário onde eu vou respondendo e o chefe vai dizendo as minhas falhas e o porque das minhas falhas. [...] Por outro lado, quando eu coloco uma equipe da própria comunidade escolar para fazer essa autoavaliação, ela também é válida porque você está dentro de uma realidade. Mas essa realidade você não sabe o que o chefe quer. Vamos dizer que o chefe seria o Centro e o que ele quer. Porque o que nos parece é que o Centro nos deixa muito soltos. Você não sabe qual o objetivo dele, onde nós devemos chegar. [...] Eu vou avaliar minha unidade, mas qual o comparativo que eu tive? Eu acho que as duas modalidades. Nós temos que fazer uma mescla das duas. Nós temos que autoavaliar e depois de fazer essa autoavaliação, temos que ter essa autoavaliação contestada por alguém ou que alguém concorde conosco. Então eu acho que tem que fazer um conjunto das duas.” (I)*

Verificamos neste item que a autoavaliação é a modalidade privilegiada pelos entrevistados por proporcionar momentos de participação e consequente envolvimento, na tentativa de buscar soluções para os problemas da escola. O conceito de trabalho em equipe é visto por eles como um momento muito positivo de efetiva participação de todos. Diante disso, procuramos analisar se o Observatório Escolar pode proporcionar mudanças na escola, a partir dos seus pontos de vista e a que tipo de mudança eles se referem.

3.3.6 Promoção de mudanças na escola

Como anteriormente nos referimos, pretendemos investigar se ocorreram mudanças na escola com o Observatório Escolar e quais foram elas, segundo a opinião dos sujeitos entrevistados. A questão, colocada a todos eles, apontou que onze deles perceberam mudanças na escola desde que o Observatório Escolar foi instituído. Apenas um entrevistado respondeu que não viu nenhuma mudança na escola.

A diretora justificou que as mudanças a partir do Observatório Escolar são para ela importantes, pois sente que pode dividir suas responsabilidades com a equipe escolar. Evidenciou que a reorganização de práticas rotineiras da secretaria acadêmica e administrativa foram mudanças positivas na escola.

> *"Influenciou muito porque essa equipe vive preocupada com tudo o que o Observatório pode pedir. [...] Isso que é importante. Muda-se o diretor, mas a preocupações continuam a crescer. Tudo ficou organizado. Isso é importante com o Observatório. [...]. O que eu quero falar sobre tudo, é que quando você procura alguma coisa na secretaria acadêmica, já está ali. Um livro, se tem tal coisa, a APM, o prontuário do aluno. [...] A diretoria de serviço também. Tudo era muito atrasado. Os benefícios que o professor tem como quinquênio, com tudo. Depois começou a tomar um rumo melhor também porque antes ninguém ligava muito. [...] É a cobrança do Observatório e nesse aspecto mudou muito." (F)*

A organização do trabalho burocrático foi o item mais apontado pelos entrevistados como mudanças positivas ocorridas na escola com o Observatório Escolar, conforme os depoimentos dos professores/ coordenadores a seguir.

> *"A gente precisava, por exemplo, fazer impressos de muitas atas de reuniões, muita coisa que era feita mais esporadicamente. A gente acabou trazendo isso um pouco mais próximo [...] A questão do primeiro dia de aula, quando a gente fala para os alunos sobre as competências, habilidades do curso. Explicar para eles como isso funciona para que eles também fiquem cientes. Isso também é um item do Observatório que ele pede para você conscientizar o aluno de todas as habilidades. [...] Então alguma coisa mudou, sim." (A)*

> *"Ele melhorou, influenciou. Porque você acaba se policiando mais naquilo que você faz quando vai corrigir um plano de aula. [...] Você vai anotar, vai fazer certinho o documento. Antes você só corrigia, não tinha uma preocupação. [...] O pessoal procura se preocupar mais com qualidade." (E)*

> *"Olha, um exemplo muito claro disso aí são certas práticas junto aos alunos. Vamos pegar um item específico. O professor deve avaliar, orientando os alunos logo no primeiro dia de aula sobre os objetivos da sua matéria, os conteúdos, como vai ser avaliação, como ele vai trabalhar isso tudo, quais são as capacidades, as habilidades, as competências que devem ser trabalhadas na matéria dele. Não se tinha um controle sobre isso. Vamos dizer assim, alguns dos professores faziam, outros não, outros nem tinham idéia que era uma necessidade. E os alunos também às vezes tinham a disciplina que eles começavam a trabalhar sem saber o motivo daquilo. Hoje em dia a gente pode verificar que já existe essa cobrança, inclusive dos novos professores para que eles registrem isso e seja uma prática constante a cada semestre de esclarecer seu aluno. Então é uma prática que, por exemplo, eu vejo que no nosso tempo ela já se tornou comum e nunca foi. E agora, assim como outros itens da parte pedagógica que se tornaram mais frequentes, alguns ainda não se tornaram, mas existe uma tendência para que se tornem, justamente pela cobrança disso via Observatório. Cai naquela*

> *questão anterior, na questão da organização. São pequenas práticas que acabam fazendo parte do dia-a-dia da escola, tanto do setor administrativo quanto do setor pedagógico". (L)*

A funcionária "C" também apontou mudanças relacionadas à agilidade no atendimento ao aluno por parte da secretaria escolar. Para ela, são mudanças positivas que melhoraram a convivência com todos, pois a organização da documentação, bem como o cumprimento de prazos, torna o trabalho mais eficiente e com mais qualidade.

Como já expusemos anteriormente, as mudanças de ordem organizacional que os sujeitos apontaram, no sentido de organização do trabalho, visando a eficiência, controle e qualidade, estão presentes no discurso político e econômico atual e têm como objetivos não a busca por uma efetiva mudança nos valores presentes na educação em âmbito geral, mas visam ao atendimento de políticas de racionalização e reestruturação que garantam maior eficiência interna, sem que para isso sejam necessários mais investimentos na educação. A busca pela eficiência se traduz numa visão mecanicista da escola, sem o sentido de transformação política. Conforme expõe Lima (2003, p 127), "a racionalidade técnica, no sentido de Habermas, oposta à racionalidade hermenêutica e à racionalidade emancipatória, é certa e objectiva, acentua o controle e a mensuração dos resultados, é neutra e livre, ou acima, de valores".

Ainda que a professora "M" reclame do excesso de cobrança dos registros escolares por parte dos coordenadores e direção, entende como os demais que elas são positivas para a organização do trabalho escolar.

> *"[...] Nesse sentido de coordenador sentar com o professor e conversar, principalmente questão de registro de conteúdo é meio chato, mas é melhor [risos]. Dá trabalho, mas eu vou falar uma coisa para você: dei aula no Estado por treze anos. Lógico que a gente vai aperfeiçoando a cada ano que passa, vai melhorando e que nada é cem por cento. Então a gente vai fazendo os ajustes. É meio chato fazer, mas a gente tem que fazer e acaba aprendendo". (M)*

Segundo a opinião do funcionário "B", mudanças sempre ocorrem quando se trabalha a partir de um fator orientador, no caso o Observatório Escolar. Contudo, apontou como falha do processo o longo tempo entre a aplicação de uma avaliação e outra. Esse fato demonstra que, embora um dos objetivos do Observatório Escolar

seja criar uma cultura de avaliação, não é exatamente o que ocorre como demonstrou o seu depoimento. Muitas falhas acabam sendo observadas no levantamento dos dados ou no dia da avaliação, de acordo com a funcionária “C”.

> *“No meu departamento eu acho que têm ocorrido transformações. Sempre a gente busca o melhor. O Observatório, eu vejo como um índice medidor de qualidade. E você trabalha em cima dele. Então se você quer alcançar o índice cem por cento de qualidade, você tem que atender a todos os requisitos do Observatório. [...] Só que eu acho que é muito longo o prazo do Observatório de um para o outro. Eu acho que é muito longo e às vezes quando você acorda... Se bem que agora a gente já tem acordado mais rápido um pouquinho. Não espera nem o Observatório, você já acaba fazendo uma avaliação e acaba resolvendo, às vezes, muitas falhas que só eram observadas lá no dia específico”. (B)*

> *“Chega a época e está todo mundo correndo [...]. Depois chega uma época, aí esquece. Eu acho que é sempre perto do Observatório que isso acontece.” (C)*

Independente do Observatório Escolar, mudanças sempre ocorrem a partir de novas experiências e a partir dos esforços de cada um. É o que nos relatou o professor “I”, que também apontou críticas à avaliação pela sua falta de objetivos reais.

> *“É claro que teve mudanças, mas não é em função do Observatório. É porque todos nós vivemos uma evolução tecnológica constante. Automaticamente nós vamos mudando, nós vamos nos aperfeiçoando. [...] Então, essas mudanças eu vejo que houve e foi em função do esforço de cada um. Não em função do próprio Observatório porque ele não nos [...] diz o que está errado e por que está errado. Ele só fala que você está errado. Mas ele não te dá direcionamento. [...] Eu vi evolução sim, mas pelo esforço de cada um.” (I)*

Embora entendamos que as mudanças a partir do Observatório Escolar sejam apenas de ordem organizacional, visando à busca pela eficiência do trabalho, atendendo às políticas do Centro Paula Souza que privilegiam medidas de racionalização, os entrevistados não apresentam uma concepção crítica a esse respeito. Essas mudanças de ordem organizacional são vistas como positivas por eles, que incorporam a idéia de escola como empresa, baseada na tecnologia moderna e racional e em conformidade com a política do Centro Paula Souza.

3.4 A ESCOLA IDEAL NA CONCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

3.4.1 Escola de qualidade

As políticas de avaliação apresentam como discurso a busca pela qualidade da educação oferecida. Contudo, suas formas têm estado concentradas nos resultados e não nos meios para essa busca, assumindo "os objetivos como consensuais e definidos a priori, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objectivos" (LIMA, 2003, p. 131). Essa concepção justifica uma análise mais crítica sobre as políticas de avaliação, assim como do Observatório Escolar.

Qualidade é um conceito bastante subjetivo, relacionado diretamente às percepções dos indivíduos. Essas percepções nos dão indícios de como os sujeitos se apropriam do discurso oficial, ou seja, se as suas concepções se alinham às expectativas de qualidade que as políticas de avaliação propõem ou se são formuladas a partir de concepções mais críticas.

A concepção de qualidade depende do ponto de vista de quem cobra a qualidade. Segundo o funcionário "B", para o Centro Paula Souza o nível de qualidade é indicado pelo índice de egressos dos cursos e não pela satisfação do aluno ou dos seus pais. O nível de qualidade para o Centro Paula Souza é medido principalmente pelo SAI, ou seja, o nível de qualidade é centrado nos resultados dessa avaliação. O padrão de qualidade é variável na educação, dependendo do que é oferecido à comunidade. A satisfação da clientela dos cursos depende também dos objetivos propostos pela escola e do próprio nível social da comunidade onde a escola está inserida.

> *"Quando falamos em nível de qualidade, é lógico que nós estamos abrangendo vários aspectos. Desde você conseguir um índice de aprovação em vestibulares, um bom índice de aprovação, um bom índice de empregabilidade dos alunos do curso técnico, um índice de satisfação da comunidade, tanto interno quanto externo, de pais de alunos, de professores e de empresas em que trabalham, tudo isso pesa. [...] Qualidade é tudo, tanto positivo quanto negativo são qualidades. Mas eu acho que nesse sistema é um bom atendimento à sociedade e ter um reconhecimento. Eu acho que o reconhecimento, embora a gente não tenha traçado por índice, talvez seja uma falha de um levantamento saber qual é o nível de qualidade. É difícil você trabalhar porque às vezes você também pensa que trabalha com uma comunidade voltada para ser aprovada no vestibular. Então você consegue*

> *fazer com que oitenta, noventa, cem por cento desses alunos sejam aprovados no vestibular. Isso gera um índice positivo de qualidade para você. Se você tem uma comunidade pobre, sem perspectiva de vestibular, mas que quer aprender algo, que quer participar da escola, que quer ter acesso a equipamentos de última geração, acesso à internet, você oferece isso para ela e você ofereceu qualidade. Você está dentro dos padrões de qualidade exigidos pela sua comunidade, mesmo que ela não seja aprovada talvez. Mesmo que ela nem termine o curso que começou a fazer, mas ela sai contente. Então, isso depende do ponto de vista. Por exemplo, se o aluno não saiu mesmo, mas a comunidade estando satisfeita com a escola, [...] para o Centro você tem baixa qualidade porque você não atingiu o índice de aprovação ou o índice de término de curso. Então você saiu da média esperada por ele. Você está com o índice de qualidade baixo, mesmo a comunidade local acha que isso não tem influência. É, depende do ponto de vista que você analisa a qualidade." (B)*

A satisfação da comunidade interna e externa é, segundo os depoimentos dos coordenadores abaixo, um bom indicador de qualidade da escola.

> *"Eu acho que é aquela em que o aluno fica satisfeito. Para mim isso é uma escola de qualidade. Ele vem aqui para aprender, ele aprende e sai feliz, independente se ele gosta ou não do curso. Acontece muito de a gente ter muito jovem que não sabe o que quer da vida e vem aqui fazer por fazer. Não se identifica, mas mesmo esse, ele se engaja às vezes no programa. Dependendo daquilo que você fornece. Se você fornece um professor de qualidade, um recurso de qualidade, se você tem tudo isso, ele consegue se engajar e às vezes até se encontra. Acho que escola de qualidade é essa; é dar ensino de qualidade para esse aluno". (A)*

> *"Eu acho que é oferecer um estudo satisfatório para o aluno, com boas aulas, com qualificações. Que o professor tenha essa qualificação, prepare suas aulas e o aluno tenha respeito pela escola. Começando pela direção, que tenha participação, saiba ouvir e também aceitar opinião dos professores, dos funcionários. Os funcionários também. Saber atender com qualidade, por que a escola é o quê? É serviço. E se você não oferecer qualidade na prestação de serviço, o que vai ser? Ela não vende um produto, ela vende um serviço. E aí o aluno é quem? É o cliente disso. E a escola em si, o corpo docente, esses têm que oferecer essa qualidade. Acho que seria a qualidade no ensino e na prestação de serviço". (E)*

> *"[...] Escola de qualidade é aquela que valoriza o professor, valoriza o aluno, valoriza o servidor. É onde todo mundo trabalha contente". (J)*

No ponto de vista da funcionária "H" não é mais importante sair bem colocado nos *rankings* das avaliações (ENEM, SAI, etc), mas a própria satisfação da sua comunidade.

> *“Eu acho que tenho a mesma opinião que os outros. É você estar bem com o seu trabalho. É você gostar de estar ali. E que os alunos se sintam bem dentro da escola, venham estudar com gosto, gostem do que estão fazendo, tirem muito proveito daquilo e que eles possam participar de tudo. Tudo acontece na escola. E também saber respeitar o ser humano. Não precisa ser o primeiro lugar em tudo, mas que seja uma escola bem conceituada e os alunos tenham vontade de vir estudar”. (H)*

Por sua vez, o professor/ coordenador “L” argumentou que a pontuação que a escola obtém no ENEM, o número de alunos concluintes no ensino superior e a absorção dos técnicos pelo mercado de trabalho são reflexos de uma boa escola.

> *“Eu acho que num primeiro momento é uma escola que proporcione para o aluno, para o professor e para o funcionário um ambiente bom, um ambiente agradável. Então seria um local que as pessoas gostem. Porque lá, além de ter esse ambiente agradável, elas têm que perceber muito claramente a vantagem que elas têm ou o que elas vão ter em frequentar aquele ambiente. Para o aluno principalmente, isso que se reflete em estar consciente do quanto ele está evoluindo como ser humano pelo fato de estar frequentando escola. Então eu acho muito bacana você trabalhar com os dados de alunos que já saíram da escola e trazer esses alunos para darem depoimento sobre como a vida deles mudou por eles terem se desenvolvido e evoluído dentro da escola. Isso sim reflete no ENEM, na aprovação do aluno em cursos de nível superior, na parte técnica, na entrada desse aluno no mercado de trabalho, no quanto ele conseguiu ganhar profissionalmente como ser humano a partir do período que ele passou dentro da escola. [...] Quanto aos professores e funcionários, eu acho que é eles estarem realmente trabalhando num lugar que os valorize e que eles percebam que estão evoluindo profissionalmente dentro do trabalho deles. Isso eu acho que é o principal.” (L)*

A preocupação com as cobranças que os professores sofrem para preparar o aluno para obter uma boa colocação no ENEM foi ressaltada pela professora “G”. Ela considerou que isso gera muita dificuldade para os professores porque o nível de conhecimento com que o aluno ingressa no ensino médio é muito baixo.

> *“Eu acho que é uma escola de qualidade quando consegue ser democrática, que consegue transmitir para os alunos o conteúdo, que tenha uma equipe que se capacite. Acho que hoje em dia o que está difícil para a maioria dos alunos é que eles não têm acesso à internet. Então eu acho que a escola tem que ter equipamentos, mas equipamentos que funcionem para os professores poderem dar aulas diferentes. Aquela aula só de lousa não dá mais porque o aluno vem para a escola e ele quer mais. Apesar que os alunos que estão chegando para nós estão muito ruins. Eles estão vindo cada vez piores. [...] Então em três anos para você fazer o aluno ir bem no ENEM é a coisa mais difícil que tem. Ele não tem hábito de leitura”. (G)*

Os professores apontam a disponibilização de recursos didáticos como um fator muito importante, pois trata-se de uma escola técnica, que necessita de laboratórios equipados para as aulas práticas.

> *"Eu acho que é uma escola que dá oportunidade para todos, para aluno e para professor. Que dá uma chance para o professor fazer cursos na área dele para crescer. [...]. Eu acho que tem que ver mais por esse lado e dar condição para laboratório porque senão fica muito difícil trabalhar onde não tem essas condições. O aluno ter que trazer os utensílios, os alimentos para preparar, é tudo muito difícil. [...] Eu acho que acaba caindo um pouco a qualidade". (D)*

A exigência da qualificação é um fator que faz com que todos busquem melhores oportunidades para o seu crescimento profissional e, consequentemente, melhores salários.

A diretora apontou também a falta de funcionários como um problema para se atingir um bom índice de qualidade da escola.

> *"[...] A escola de qualidade é aquela onde o aluno chega e encontra todos os equipamentos funcionando, tudo andando direitinho. Porque o aluno vem aqui e ele tem que adquirir conhecimentos. Isso é uma escola de qualidade, onde nada pode faltar, nem professor, nem a parte administrativa, que é a que está faltando mais. A parte administrativa está horrível porque aqui com poucas pessoas na escola está difícil. Nós estamos sem nenhum oficial. E até agora assistente de direção também não tem, então está difícil". (F)*

Também considerou a diretora que a capacitação, mesmo que por iniciativa própria do funcionário e do professor, possibilita obter um bom nível de qualidade para a escola.

> *"Mas eu noto em oito anos de administração o crescimento de todo mundo. Todo mundo fez curso, todo mundo foi para a faculdade. Desde o mais baixo salário da escola, foram para o EJA, foram fazer cursinho, fizeram cursos técnicos. [...] Todos cresceram. A gente nota que existe a satisfação aqui na comunidade de estudar e de aprender, que todos aqui têm capacidade culturalmente de crescer. Eu acho que isso é uma escola de qualidade, uma escola onde todo mundo estuda". (F)*

A funcionária "C" relatou que pessoal capacitado também é fator importante para se atingir qualidade na educação, além de um bom ambiente, seja no aspecto físico ou social, seja na disponibilidade de recursos didáticos para as aulas.

> *“Bons professores, pessoas capacitadas que entram na sala de aula, que saibam o que estão falando. Não professores que entram na sala de aula e ficam fazendo piadinha, falando bobagem. Para mim uma escola de qualidade é isso, é ter um ambiente bom, limpo, com tudo que você tem direito na escola. Recursos didáticos, livros. Geralmente aula com recurso áudio visual é uma coisa de qualidade”. (C)*

Contrariamente, na opinião do professor “I”, a qualificação dos profissionais da educação não influencia no nível de qualidade de uma escola. Para ele, o melhor indicador da qualidade de uma escola técnica é o índice de egressos qualificados através dos cursos técnicos e que são inseridos no mercado de trabalho. Apresentou a mesma a opinião do professor “J”.

> *“Escola de qualidade é aquela cujos alunos aqui formados estão inseridos no mercado de trabalho. Essa é a escola de qualidade. Não me venha falar que é porque tem mestre, doutores que fazem cursos. [...] E daí? Os nossos alunos estão inseridos no mercado de trabalho? Não. E como eles vão se inserir no mercado de trabalho? Quando essa comunidade estiver dentro da escola. Então não é a titulação do professor que leva o aluno a ser brilhante [...]. Eu entendo por qualidade aquele que sai daqui e é inserido no mercado de trabalho.” (I)*

> *“Escola de qualidade é aquela que transmite o conhecimento que o aluno precisa para ganhar dinheiro. E depois ele vai para o emprego, consegue o primeiro emprego e segue em frente. Faz cursos e volta para a escola como professor. Já aconteceu com a gente.” (J)*

Sumariamente, segundo os entrevistados, diversos fatores contribuem para a construção de uma escola de qualidade. A satisfação da comunidade externa e interna que envolve alunos, professores, funcionários e pais está intimamente relacionada à oferta de um bom ensino que se constitui de bons recursos disponíveis (físicos, humanos e didáticos), capacitação de professores e funcionários, participação, respeito e valorização do trabalho de todos. Estes fatores refletem em bom índice de aprovação dos alunos nos vestibulares e no ENEM, empregabilidade para os alunos egressos e boa taxa de conclusão dos cursos técnicos.

Para os professores e funcionários também é importante o acesso à direção e as oportunidades de exposição de opiniões como forma de valorizar e motivar os seus trabalhos.

No próximo item apresentaremos as opiniões dos entrevistados especificamente relacionadas ao desempenho de um diretor, enquanto líder principal da equipe escolar e responsável pela gestão da escola.

3.4.2 O desempenho da direção

A função de um diretor de escola é permeada pela coexistência de conduzir formas de participação de todos os envolvidos no processo educativo, coordenando ações para o desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais.

Entendemos que o seu desempenho está intimamente ligado ao fator qualidade da escola. Devido à sua posição central, o desempenho de seu papel exerce forte influência, tanto positiva quanto negativa sobre todos os setores e sujeitos da escola. É do seu desempenho e da sua habilidade em influenciar o ambiente que dependem em grande parte a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho de professores e funcionários, bem como do processo educativo.

Justamente pela importância de sua posição / atuação na escola é que voltamos a investigar quais características principais são apontadas como importantes para o desempenho de um diretor de escola, segundo a concepção dos nossos interlocutores.

Essa questão foi colocada a todos os entrevistados e os depoimentos apontaram que quatro deles acham importante que o diretor saiba ouvir seus professores e funcionários para a tomada de decisões de âmbito administrativo e pedagógico. Ilustramos como exemplo trechos das falas da funcionária “C” e da professora “G” a seguir.

> *“Eu acho que ele seria o cabeça da escola, mas teria que escutar opiniões das pessoas [...]. É uma equipe, não é só a pessoa, assim como a gente sempre ouve. As pessoas se reúnem, formam as opiniões e ele executa, em conjunto. E ele só executaria o que o grupo levou em consideração para ele.” (C)*

> *“Um administrador, mas com visão ampla. Saber ouvir as pessoas, saber os limites, saber impor, mas também saber ouvir. Não é só a opinião dele.” (E)*

> *“Se eu fosse diretora o que eu queria era ouvir os meus professores porque eu acho que quem está em contato com os alunos são os professores. E se não forem os alunos, a escola não funciona. Primeiro eu ouviria meus professores para tomar as decisões e também os funcionários. Acho que tem que ser participativo.” (G)*

O depoimento da professora “D” representa um desabafo, que além de considerar que é importante um diretor saber ouvir a opinião de todos os envolvidos no processo educativo, demonstra que na escola investigada o estilo de direção é centralizador das decisões.

> *“Bom, eu acho que para começar ele tem que ser uma pessoa super aberta com todos porque ele que vai tomar conta de tudo. E eu acho que ele deveria deixar as pessoas opinarem. Por exemplo, o professor dá opinião dele também. Não só ele ir lá e ditar as ordens como está acontecendo. Eu acho bem difícil essa parte. Então eu acho que ele deveria ser uma pessoa mais aberta porque ele tem que ver tudo. Não é só a parte administrativa, mas a pedagógica”. (D)*

Os professores e funcionários com formação na área de Gestão veem a escola como uma empresa, caracterizam o diretor como um administrador e apresentam em sua concepção que a educação deve estar centrada em resultados.

> *“Eu acho que o diretor de escola ele uma amplitude de responsabilidade que vai além do prédio escolar. Há muito tempo eu falo isso e às vezes sou criticado por falar que uma escola tem que ser encarada como uma empresa. O diretor da escola é o gerente da empresa. Ele é quem está fazendo esse gerenciamento e tem que abranger toda a comunidade, tanto a comunidade interna quanto a externa. Ele tem que gerenciar todos os espaços, não é só sala de aula, não é só dentro da escola. Tem que ter uma amplitude, uma visão global do que está acontecendo para que possa obter um resultado, pois hoje tudo se trabalha sobre resultado. Você busca resultados porque a educação hoje tem que ter resultado. Não é simplesmente você trabalhar com um aluno sem se preocupar com o resultado, que é o aprendizado do aluno”. (B)*

> *“É ser gestor em todos os sentidos, um administrador. Não é ser diretor, dizer que é diretor porque tem pedagogia. Ser diretor, mas primeiro tem que administrar todos os setores da empresa, da escola em si.” (E)*

Professores também apontaram que uma certa dose de centralização e rigidez devem fazer parte das ações do diretor.

> *“Na minha opinião ele é a pessoa que centra todas as atividades da escola. Na verdade, acho que tudo ele deve ter nas mãos [...].. Mas eu acredito que ele é uma pessoa que sabe, é um gestor que libera muitos poderes para outras pessoas. Ele sabe de tudo que acontece, acompanha tudo [...] Acho que esse é o papel do diretor: ele estar com todo mundo amarrado no projeto da escola, no projeto único. Na verdade é ele que institui isso, parte dele, mas é lógico, com as outras pessoas opinando. Mas é ele quem vai gerenciar tudo isso que está acontecendo.” (A)*

> *“Eu acho que tem que ser um pouquinho rígido porque muita liberdade não dá. Acho que a direção tem que segurar a rédea um pouquinho”. (G)*

Professores e funcionários acreditam que antes de tudo o diretor deve ser um bom gestor e facilitador de todos os recursos disponíveis ou que necessitem ser buscados, conforme ilustramos a seguir.

> *“Eu acho que o principal papel do diretor de escola é trabalhar como facilitador de tudo que a escola pode produzir junto à comunidade. Num primeiro momento eu acho que a maior importância do diretor da escola é trabalhar para facilitar a realização dos projetos, para facilitar a criação de novas oportunidades, tanto para os professores quanto para os alunos, é claro. O diretor de escola deve estar muito bem embasado na lei para que a escola trabalhe de uma maneira correta. Não adianta você inventar uma ou outra coisa que lá na frente poderá dar problema porque isso aí não caracterizava uma técnica pedagógica ou de repente, era uma maneira errada de fazer. Então cabe ao diretor o papel de orientador facilitador. Orientador no sentido de fazermos a coisa certa mediante a legislação e à maneira como a escola deve proceder, e facilitador no conceito de realmente incentivar, motivar e dar força a quem realmente quer trabalhar, quer fazer uma escola mais produtiva, capacitando aluno [...]”. (L)*

> *“Eu acho que o diretor de escola tem que manter e ampliar os recursos educacionais da escola. Físicos, pedagógicos, professor”. (J)*

Outra característica apontada foi que um diretor tem dois papéis a desempenhar: um administrativo e outro pedagógico, ou seja, ele tem uma função ampla no gerenciamento escolar. Complementando essa concepção, a funcionária “H” considera que é preciso que o diretor tenha uma visão ampla de todos os setores da escola e uma boa equipe multidisciplinar - administrativa e pedagógica.

> *“Eu diria que a direção da escola tem dois momentos. Um momento que a gente pode chamar de administrativo. [...] Seria a parte administrativa da escola, que se faz necessária. E a outra parte é da pedagogia realmente, e que a gente sente que estas duas linhas estando juntas divergem. Algumas vezes você está falando administrativamente, outras pedagogicamente e administrativa e pedagogicamente em outras. Então confunde um pouco. Eu acho que a direção devia ter essas duas vertentes: uma parte administrativa e outra parte pedagógica.” (I)*

> *“Eu acredito que o papel do diretor seja olhar, tomar conta do inteiro, do global da escola, ou seja, professores, coordenadores, funcionários, alunos e da escola propriamente dita, do espaço físico mesmo”. (M)*

> *“[...] Primeiro de tudo, ser um bom administrador. Depois eu acho que tem que ter uma equipe muito boa porque o diretor não faz nada sozinho. Nada.*

> *Eu acho que o diretor é a responsabilidade maior que tem na escola, mas sem a equipe eu acho que nada funciona". (H)*

A diretora reclamou do excesso de atribuições que, a nosso ver, influencia seu estilo centralizador na tomada de decisões.

> *"Para mim, ser um diretor de escola é ser a mãe da escola. Porque tudo quanto é problema é para o diretor da escola. Todos os problemas, possíveis e não possíveis de se imaginar, o diretor da escola tem que resolver.Diretor da escola é a parte administrativa, pedagógica, financeira, de cuidados com a comunidade, da orientação educacional, da psicologia da escola, enfim, todas essas coisas." (F)*

Entre as principais características levantadas sobre o estilo de direção pelos professores e funcionários, destacamos a importância de um pouco de autoridade e poder nas decisões, motivação, acompanhamento do processo, responsabilidade, visão ampla e acessibilidade. Ele deve ser uma pessoa democrática, aberta, participativa, favorecedora do trabalho em equipe, facilitadora e administradora de recursos. Essas considerações nos levaram a confirmar a importância do diretor, enquanto líder da equipe escolar e facilitador do processo de avaliação do Observatório Escolar.

3.5 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E ESCOLARES E O OBSERVATÓRIO ESCOLAR

Abordaremos neste item como se consolida o Observatório Escolar no cotidiano tendo como referência a análise de documentos produzidos oficialmente e pela escola.

É necessário esclarecermos que não há nenhuma legislação do Centro Paula Souza que formalize a prática do Observatório Escolar nas suas escolas técnicas. Trata-se de um projeto da CETEC, sob responsabilidade da professora e supervisora escolar Ivone Marchí Lainetti Ramos. Portanto, utilizaremos o termo "documentos oficiais" para designar os que estão fora do âmbito escolar e que partem de orientações da própria administração central, como documentos de treinamento de coordenadores da autoavaliação. A seguir, apresentamos o quadro 17 para relacionar os documentos oficiais selecionados para a análise.

Quadro 17:

Documentos oficiais elaborados pelo CEETEPS
✓ Apostila do curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação – 2005 ✓ Apostila do curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação – 2006 ✓ Apostila do curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação – 2007

Fonte: A Autora

Quanto aos documentos produzidos pela escola, selecionamos as atas de reuniões do período de janeiro de 2007 a dezembro de 2008 para procedermos a nossa análise, levando em conta que não foram encontrados registros que constem discussões acerca do Observatório Escolar em período anterior ao apontado. Tal fato nos levou a concluir que o processo de avaliação não estava suficientemente consolidado no cotidiano escolar, apresentando-se como um momento único.

O quadro 18 apresenta a relação das atas de reuniões da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho:

Quadro 18:

Livro	Ata relacionada
Livro de atas de reuniões da direção com coordenadores de área e coordenador pedagógico	✓ Ata da reunião de 08/08/2007 ✓ Ata da reunião de 22/08/2007 ✓ Ata da reunião de 05/09/2007 ✓ Ata da reunião de 26/09/2007 ✓ Ata da reunião de 21/11/2007 ✓ Ata da reunião de 13/08/2008 ✓ Ata da reunião de 20/08/2008 ✓ Ata da reunião de 27/08/2008 ✓ Ata da reunião de 03/10/2008
Livro de reuniões didático-pedagógicas	✓ Ata da reunião de 22/02/2007 ✓ Ata da reunião de 23/02/2007 ✓ Ata da reunião de 24/02/2007 ✓ Ata da reunião de 06/02/2008 ✓ Ata da reunião de 07/02/2008
Livro de atas do Conselho de Escola	✓ Ata da reunião de 07/03/2007 ✓ Ata da reunião de 09/08/2007 ✓ Ata da reunião de 05/03/2008 ✓ Ata da reunião de 04/11/2008

Fonte: a Autora

Iniciamos a análise documental a partir das orientações do Centro Paula Souza para o processo de autoavaliação na escola. O objetivo do Observatório Escolar de estabelecer diretrizes necessárias para a elevação do padrão de desempenho e qualidade de todas as dimensões da escola não parece ser tomado como orientador de sua prática cotidiana. Isso ficou evidente quando verificamos que a avaliação aparece registrada em atas de reuniões somente quando se faz necessário. O período de incidência é justamente quando ocorre sua aplicação e finalização na escola, ou seja, entre agosto e novembro de cada ano.

Além disso, não há participação da comunidade escolar, pois sempre as discussões acerca da avaliação estão presentes nas atas de reuniões da direção com coordenadores de área, conforme podemos constatar através dos trechos selecionados abaixo:

> “[...] Solicitado pela diretora empenho nas tarefas relativas à realização do Observatório Escolar.” (Ata de 08/08/2007, p. 26)

> “[...] Solicitado pela diretora colaboração de todos na finalização dos trabalhos do Observatório Escolar.” (Ata de 22/08/2007, p. 27)

> “[...] Informado a todos os presentes as datas de realização do Observatório Escolar.” (Ata de 05/09/2007, p. 28)

> “[...] Todos os coordenadores tomaram ciência dos resultados obtidos na avaliação do Observatório Escolar.” (Ata de 21/11/2007, p. 33)

Essa incidência no ano de 2007 é igualmente repetida em 2008, quando discussões sobre o Observatório Escolar aparecem registradas no mesmo período.

> “[...] Foi efetuada a divisão dos responsáveis por cada bloco do Observatório Escolar.” (Ata de 13/08/2008, p. 45)
>
> “[...] Foram sanadas as dúvidas referentes aos vários itens dos blocos do Observatório Escolar.” (Ata de 20/08/2008, p. 46)
>
> “[...] Revisão e consolidação dos dados do Observatório Escolar para digitação no dia 28/08.” (Ata de 27/08/2008, p. 46)

Na ata do dia 03/10/2008 consta que não houve reunião porque era dia do Observatório Escolar. Com isso, podemos concluir que se trata do cumprimento de uma formalidade, semelhante ao que ocorreu em 2007, sem espaço para maiores reflexões, conforme expôs o funcionário “B”.

> *“[...] o Observatório eu vejo como ponto positivo, só que acaba ocorrendo em um único momento na unidade. É um momento único por ano que a gente para e começa a olhar o que fizemos.” (B)*

Também entendemos que as discussões sobre o Observatório Escolar nas reuniões de planejamento aparecem para cumprir uma exigência da avaliação, conforme são relacionadas no roteiro de autoavaliação. “As metas e projetos são estabelecidos pela comunidade escolar mediante análise de indicadores - SAI, Observatório Escolar, Banco de Dados e outros.” (CEETEPS, CETEC, 2007, p. 5).

Esse registro aparece na ata de planejamento do dia 06/02/2007, onde consta que o plano escolar e os planos de trabalho docente foram embasados nos resultados do SAI, Observatório Escolar e ENEM. A ata de planejamento de 2008 nada apresenta sobre o Observatório Escolar.

Nas atas de reuniões do Conselho de Escola analisadas no período de 2007 a 2008 não consta nenhuma discussão sobre o Observatório Escolar, nem mesmo registro de qualquer reunião do Conselho para esse fim. Conforme consta nas orientações para o Observatório Escolar de 2006, “[...] avaliação deve ser coletiva e participativa, permitindo a participação de todos os segmentos da escola”

(CEETEPS, CETEC, 2007, p. 2). Sendo o Conselho de Escola responsável pela autoavaliação, ficou evidente que não foi o Conselho que promoveu a autoavaliação na escola. Segundo relato da professora/ coordenadora “A”, podemos confirmar que a autoavaliação fica restrita à equipe da direção da escola.

> *“Foi feita a divisão de tarefas e a gente depois fazia reuniões para observar cada ponto, ou seja, apontar as evidências das áreas. Cada um também foi fazendo suas tarefas, foi colaborando. No dia que eles vieram aqui e fizeram entrevista com todas as pessoas que ficaram responsáveis, a gente participou.” (A)*

Também essa questão é visível no registro da ata de reuniões da direção com seus coordenadores de área.

> “[...] Foi efetuada a divisão dos responsáveis por cada bloco do Observatório Escolar.” (Ata de 13/08/2008, p. 45)

Essa organização/ padronização das práticas escolares apresenta-se mais como uma forma de controle por parte do Centro Paula Souza. Demonstra uma autonomia relativa, pois a existência de um roteiro de avaliação das atividades igual para todas as escolas, significa que o objetivo é supervisionar as práticas, no que se refere aos registros da área pedagógica e administrativa. A autonomia se configuraria efetivamente se cada escola elaborasse sua própria autoavaliação, baseada nas suas práticas cotidianas. Isso porque cada realidade difere, conforme relatou a diretora através de sua fala sobre as parcerias. Segundo ela, grandes centros urbanos têm realidade muito diferente da de escolas agrícolas, por exemplo.

> *“[...] Você não pode executar a mesma coisa que você executa numa escola de uma cidade grande. [...] De repente, você está tirando nota baixa no Observatório porque você não tem parceria. Eu vou fazer parceria com quem aqui? Vou fazer parceria com quem? O único parceiro meu é o prefeito [...]”. (F)*

Outra evidência que percebemos em nossa análise é que o Observatório Escolar é uma imposição da própria diretora da escola. Isso porque ela também cumpre as determinações do Centro Paula Souza. Esse ponto ficou evidente quando verificamos nas atas que a diretora se reúne com seus coordenadores e distribui as tarefas da autoavaliação, sem maiores preocupações em reunir o Conselho de

Escola para o desempenho dessa tarefa. A imposição se transfere para condução dos trabalhos e parece influenciar nos resultados dessa avaliação.

Ao confrontarmos nossa análise documental com as entrevistas realizadas, pudemos concluir que o Observatório Escolar se manifesta como um momento único no ano letivo, quando se faz necessário efetuar a autoavaliação como uma prática formal. Os resultados são apresentados aos professores e funcionários, mas as discussões acerca deles ficam limitadas ao planejamento escolar, sem posteriores reflexões. Não se configura o papel do Conselho de Escola enquanto órgão responsável pelo Observatório Escolar, ficando a avaliação restrita à equipe da direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de disponibilizar informações relativas ao desempenho das escolas e o consequente debate sobre qualidade das instituições são resultados da pressão política e social das últimas décadas. Nesse contexto de políticas públicas para a educação surgem as avaliações das unidades do Centro Paula Souza, como o Observatório Escolar.

Tomando essa modalidade de avaliação de instituições como objeto de nossa investigação, nosso trabalho visou apontar os seus reflexos no cotidiano escolar, observando como os sujeitos dos diversos segmentos apropriam-se dela e dos seus resultados. A metodologia de investigação escolhida foi um estudo de caso na Escola Técnica Estadual Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, unidade vinculada ao Centro Paula Souza.

No estudo empírico, dedicado à análise dos discursos e das práticas dos sujeitos no contexto investigado, foram tecidas considerações importantes sobre o Observatório Escolar como política de avaliação do Centro Paula Souza. Contudo, não devemos deixar de ressaltar que essas considerações se reportam a um contexto específico, não devendo ser generalizadas ou transportadas para outros contextos, ainda que similares.

Partimos nossa análise das concepções dos entrevistados para verificar o que pensam sobre a instituição Centro Paula Souza em geral. A satisfação com o Centro ficou evidente no que se refere ao apoio que a instituição vem oferecendo à escola quanto ao aumento de recursos financeiros disponibilizados desde 2007. Apesar desse considerável aumento de investimentos, ainda há morosidade e burocracia que dificultam a agilidade da solução de problemas como o gerenciamento da escola, que, na visão da diretora, é burocrático devido à própria burocratização do sistema do Centro Paula Souza. Há necessidade de aumento do número de pessoal, planejamento e mais objetividade nos investimentos de recursos financeiros.

Destacamos que não há iniciativa da própria escola nem dos professores em desenvolver projetos para suas áreas de cursos. Somente professores do Ensino Médio desenvolvem projetos próprios porque eles fazem parte do currículo como componentes curriculares obrigatórios. Os entrevistados apontaram como possíveis

soluções para o apoio aos projetos de iniciativa da escola a descentralização de sua gerência, passando a ser por regiões, pois tudo fica concentrado na CETEC.

As opiniões dos entrevistados, na sua maioria, nos revelam certo descontentamento com o Centro Paula Souza em relação ao apoio aos professores e funcionários no que diz respeito à sua formação continuada. O grupo dos professores demonstrou interesse em se aperfeiçoar, em aplicar novos conceitos e novas tecnologias de trabalho. Contudo, os discursos revelaram que seu aperfeiçoamento profissional ocorre, na maioria das vezes, por iniciativa própria. Há uma tendência na oferta de capacitações para a área de Informática, uma vez que o Centro Paula Souza possui convênio com a empresa Microsoft. Entendemos que esse posicionamento da instituição proporciona a formação de técnicos e professores com visão unilateral, estritamente mercadológica. O mesmo acontece com os coordenadores de área e coordenador pedagógico, os quais são capacitados para executar as diretrizes da instituição. A concentração de capacitações para um mesmo grupo de interesse apresentou-se como um aspecto relevante entre os docentes, uma vez que o Centro direciona esses cursos, na maioria das vezes para coordenadores de área e pedagógicos.

Podemos concluir que o Centro Paula Souza ainda é uma instituição muito centralizadora e burocrática, com objetivos plenamente de acordo com o discurso federal e estadual vigentes. Seu modelo de gerenciamento educacional é o reflexo de uma gestão focada na empresa e no mercado, que prega uma concepção de escola autônoma, mas com significado próprio, ou seja, com poderes relativos e simples técnicas de gestão.

O processo de objetivação fica evidente quando há reprodução do discurso do Centro Paula Souza pelos sujeitos entrevistados, pois professores e funcionários vivem um cotidiano alienador. A formação da individualidade é construída na relação com as objetivações, nesse caso com o discurso. Contudo, a individualidade de cada um é consequencia de “um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado” (DUARTE, 1993, p. 18). Assim, os indivíduos são simultaneamente diferentes e iguais, pois mesmo frente a oportunidades idênticas, cada sujeito constrói sua individualidade específica. É preciso visualizar o indivíduo como produtor e produto histórico, quebrando a idéia de que esse indivíduo é apenas reflexo das relações sociais. Nesse processo ele se

depara com condições de desenvolvimento da sociedade já existentes e com circunstâncias erigidas sem sua participação direta, mas cuja apropriação é imperativa para sua sobrevivência e desenvolvimento. E isso não significa que o indivíduo seja sempre passivo com essas condições concretas preexistentes. Na medida em que o indivíduo participa mais ativamente do seu meio em que vive é que ocorre o processo de objetivação/ apropriação. O caráter problemático se expressa quando esse processo se dá em condições alienantes, ou seja, quando o indivíduo se apropria das objetivações em condições alienantes, o resultado tende a ser a formação de indivíduos limitados em suas possibilidades de desenvolvimento, como ocorre com os sujeitos no contexto investigado.

Numa análise posterior, buscamos identificar o tipo de envolvimento da comunidade interna e externa com a Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho. Essa análise nos abriu caminhos para compreendermos como ocorre a apropriação do Observatório Escolar.

Podemos verificar que a participação de professores e funcionários se resume à sua presença em reuniões para o cumprimento de formalidades, sem a oportunidade de opinar nas decisões, as quais são centralizadas e determinadas pela direção da escola. Essa falta de envolvimento se reflete na relação escola-comunidade, pois faltam projetos que os envolvam mais. Apenas o Ensino Médio é organizado para promover a participação externa através de seus projetos curriculares. A falta de envolvimento e interesse são reflexos da gestão centralizada que se traduz na falta de envolvimento dos pais, de convênios com as empresas, de eventos que proporcionem a integração escola-comunidade e de conflitos de ordem local. Contraditoriamente, vale ressaltar que foi apontado que, apesar dos problemas levantados e em comparação com as escolas da rede estadual de ensino de São Paulo, a participação externa na escola pesquisada ainda é boa.

A falta de envolvimento fica evidente também quando analisamos a atuação do Conselho de Escola como órgão principal de atuação na escola e também responsável pelo Observatório Escolar. O Conselho de Escola apresenta-se como uma instituição meramente burocrática apenas para cumprir formalidades. A falta de participação nas decisões escolares por essa instituição ficou evidente quando percebemos que alguns professores não sabem o que é o Conselho de Escola, nem qual é sua função. A grande maioria dos entrevistados ressaltou que não há

participação do Conselho de Escola nas decisões, pois elas são pré-determinadas pela direção.

O Observatório Escolar, enquanto modalidade de avaliação das escolas técnicas do Centro Paula Souza, apresenta-se sob o ponto de vista dos entrevistados como um processo de inspeção dos diversos níveis estruturais da escola, embora eles o vejam como uma boa oportunidade de melhoria.

Os dados coletados relacionados com a concepção sobre o Observatório Escolar nos revelaram que, embora mais da metade dos entrevistados alegaram não conhecer bem o processo de avaliação, a maioria deles teceu suas considerações a respeito. Entre as questões de ordem negativa apontadas, destacamos a superficialidade da avaliação quando a própria escola forja evidências, “arrumando” provas para entregar aos observadores externos no momento da avaliação de consenso. Por isso muitos itens elencados na autoavaliação, visando à comprovação por evidências, ficam prejudicados.

Constatamos que os sujeitos da escola não se envolvem com as práticas de autoavaliação por iniciativas próprias, mas somente quando são cobrados pela direção. Nesse caso temos uma mediação democrática, porém de forma autoritária, cuja finalidade é o controle. Isso gera nos sujeitos insatisfação, pois não há continuidade do processo de avaliação, que se torna um fim em si mesmo.

Contudo, essa questão é percebida pelos sujeitos, que vêem a avaliação como um grande diagnóstico e seus resultados deveriam ser usados para mudança de hábitos, de forma democrática e participativa, indo além do cumprimento das determinações que o Centro Paula Souza impõe.

No que se refere às questões sobre a ética e democracia do processo de avaliação, pudemos constatar que os sujeitos apresentam divergentes concepções pontuais. De acordo com os dados apresentados, a maioria dos entrevistados não considera o processo de avaliação ético porque o roteiro da autoavaliação não é divulgado durante o ano às escolas, ou porque questões na avaliação de consenso não estão de acordo com o que a escola apresentou em seu relatório de autoavaliação.

A imposição do Observatório Escolar pelo Centro Paula Souza é vista como uma questão nem um pouco democrática, ou seja, não se pode decidir em aceitá-lo ou não. Da mesma forma o roteiro da autoavaliação é visto como algo imposto, sem a possibilidade de uma discussão antecipada à sua execução por não considerar as

opiniões da comunidade escolar. Contraditoriamente, as possibilidades de participação através da autoavaliação são vistas como forma democrática de participação pelos entrevistados.

Na medida em que foram apresentados os dados empíricos, reproduzimos a posição assumida pelos entrevistados, algumas vezes limitando-nos, com exceções pontuais, a apresentar as conclusões com base na opinião da maioria.

Ao prosseguir nossa análise, constatamos que referências ao Observatório Escolar têm sido uma constante nos planos escolares das unidades do Centro Paula Souza nos últimos anos, devido ao modelo de gestão baseado nas teorias da Administração, que exigem um minucioso trabalho com dados quantitativos, o que implica sua coleta, análise e divulgação de resultados. As reuniões foram apontadas pelos entrevistados como o principal meio de divulgação dos resultados do Observatório Escolar. A divulgação desses resultados não implica, necessariamente, que a escola se mobilize pela busca de novas estratégias de gestão que visem à melhoria da qualidade da educação oferecida. Constatamos que os resultados são até discutidos, mas acabam “caindo numa gaveta”. Além disso, a consistência do teor das discussões se limita a divulgar os resultados do Observatório Escolar para satisfazer exigências de uma gestão democrática e participativa imposta pelo Centro Paula Souza.

Quanto à metodologia de avaliação utilizada, as opiniões divergem. A comprovação das práticas através de evidências gera dúvidas no momento da autoavaliação. A visita dos observadores externos para comprovar a autoavaliação e efetuar a verificação das evidências faz com que os sujeitos escolares fiquem apreensivos. Entre os aspectos positivos apontados pelos entrevistados, verificamos que foi destacada a importância de se relacionar as práticas de cada setor da escola como uma forma de dar continuidade ao trabalho por qualquer pessoa que venha a assumir a tarefa. Entendemos que essa concepção é mais uma forma de adequação dos sujeitos ao trabalho de forma rápida e eficiente. Por sua vez, a ênfase dada ao processo burocrático das atividades escolares através do Observatório Escolar é considerada válida pela maioria dos entrevistados.

Podemos perceber nesse ponto que há um jogo de mão dupla, onde o Centro Paula Souza usa a avaliação como controle e os professores e funcionários manipulam essa avaliação, fazendo com que ela perca toda a confiabilidade. Assim,

professores e funcionários criam uma estratégia de sobrevivência, enquanto que a instituição os controla através da avaliação.

Constatamos que, mesmo atendendo a uma determinação do Centro Paula Souza, a maioria dos entrevistados se sente importante ao participar da avaliação, pois têm a oportunidade de se envolver mais com seu trabalho ao se autoavaliarem. Com isso, têm a oportunidade de se envolverem com a realidade concreta, com os problemas, suas necessidades e interesses. A autoavaliação é a modalidade privilegiada pelos entrevistados por proporcionar momentos de participação e consequente envolvimento, na tentativa de propor soluções aos problemas da escola. O conceito de trabalho em equipe é visto pelos sujeitos como um momento muito positivo de efetiva participação de todos.

Além dessas questões levantadas, procuramos analisar se o Observatório Escolar pode proporcionar mudanças na escola e a que tipo de mudança ele se refere. O acúmulo do trabalho burocrático foi o item mais apontado como mudanças ocorridas na escola com o advento do Observatório Escolar. As principais mudanças que os entrevistados apontaram foram de ordem organizacional, no sentido de organização do trabalho, que visam à busca pela eficiência e qualidade dos serviços prestados pela escola. Embora a avaliação se traduza em excesso de cobrança dos registros escolares para os coordenadores de área e para a direção, a maioria dos entrevistados apontou como positivo esse processo de avaliação, o qual contribui para a própria organização do trabalho escolar. O atendimento às políticas do Centro Paula Souza de racionalização e reestruturação que garantam maior eficiência interna, agregados à concepção de escola vista como uma empresa, são incorporados pelos sujeitos da escola de forma coesa.

Paralelamente, buscamos compreender qual a importância do diretor da escola, no que se refere a um bom desempenho dessa função. Essa questão foi colocada, pois entendemos que a forma como o Observatório Escolar é apropriado e conduzido depende do direcionamento que o diretor oferece, enquanto líder da sua equipe. Entre as principais características levantadas pelos professores e funcionários sobre o estilo da direção, destacamos a importância de um pouco de autoridade e poder nas decisões, motivação, acompanhamento do processo, responsabilidade, visão ampla e acessibilidade. O diretor deve ser um sujeito democrático, aberto, participativo, favorecedor do trabalho em equipe, facilitador e administrador dos recursos.

Os professores e funcionários, principalmente aqueles com formação na área de Gestão, veem a escola como uma empresa e caracterizam o diretor como um administrador, apresentando uma concepção de que a educação deve estar centrada nos resultados. Essa questão demonstra mais uma vez que o discurso do Centro Paula Souza é incorporado pelos seus professores.

Finalmente, nossa investigação buscou levantar quais são as principais características de uma escola de qualidade, segundo a visão dos entrevistados. Foram apontados como fatores internos de motivação os bons recursos disponíveis (físicos, humanos e didáticos), professores qualificados, acesso à direção, oportunidades de exposição de opiniões pelos professores e funcionários, participação de todos, respeito e valorização do trabalho dos servidores. Os bons índices de aprovação dos alunos nos Vestibulares, de empregabilidade para os egressos, de conclusão dos cursos técnicos pelos alunos, boa colocação da escola no ENEM e em outras avaliações são indicadores externos de desempenho que demonstram o nível de qualidade da escola e podem refletir na promoção de oportunidades de crescimento profissional dos alunos, bem como em sua ascensão financeira e em seu crescimento pessoal. Todos esses fatores podem promover a satisfação geral da comunidade, dos alunos, dos professores, dos funcionários e dos pais com a escola, ou seja, o reconhecimento da sociedade, o que, na opinião dos entrevistados, é o melhor indicador de uma escola de qualidade.

Diante de toda a abordagem apresentada neste trabalho, conscientes de que ela corresponde a apenas uma de muitas outras possíveis abordagens teóricas e empíricas do contexto das avaliações institucionais, nossa proposta de análise e as conclusões levantadas, condicionadas pelos referenciais teóricos e empíricos adotados, permitiram-nos inferir que o Observatório Escolar, embora ainda não esteja suficientemente consolidado na escola investigada e faça referências mais às questões de ordem burocráticas do cotidiano escolar que às questões promotoras de transformação social, é visto pelos sujeitos como um bom norteador do trabalho.

A participação ativa dos sujeitos em todo o processo de avaliação abre caminhos para possibilidades de aprendizagem e de novas experiências significativas, desde que a avaliação não esteja embasada em critérios do mundo econômico, que relacionam qualidade ao desempenho, à eficiência e à produtividade. Isso exige superação da funcionalidade da avaliação enquanto apenas mensuração de resultados.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Unicamp, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

_____. A*valiação educacional:* regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Unicamp, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. *Municipalização do Ensino no Brasil.* Belo horizonte: Autêntica, 1999. p. 61-89.

AUTONOMIA PARA CRESCER. *Revista do Centro Paula Souza*. São Paulo: CEETEPS, v. 2, n. 6, jun. 2008.

AZEVEDO, J. M. L. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília: ANPAE, v. 13, n. 1, p. 107-118, jan./ jun. 1997.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./ dez, 2001. Disponível em: <*http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm*>. Acesso em: 05 maio. 2007.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./ dez., 2006. Disponível em: <*http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm*>. Acesso em: 24 maio 2007.

BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.). *Avaliação institucional:* teoria e experiências. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Unicamp, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: SOUSA, E.C.B.M. (org.) *Avaliação Institucional*. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 2000. p. 186-193.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ ago. 2004.

CEETEPS/ CETEC. *Observatório Escolar 2006:* curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação. São Paulo: CEETEPS, 2006.

_____. *Observatório Escolar 2007:* curso de capacitação para coordenadores de autoavaliação. São Paulo: CEETEPS, 2007.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Banco de Dados do CEETEPS. São Paulo. Disponível em: <*http://www.cpscetec.com.br/>.* Acesso em: 12 set. 2008.

_____. Observatório Escolar. São Paulo. Disponível em: <*http://www.cpscetec.com.br/observatorio*/>. Acesso em: 20 set. 2007.

_____. Perfil e histórico. São Paulo. Disponível em: <*http://www.centropaulasouza.com.br/QuemSomos/Perfil_Historico/Perfil_Historico.html>.* Acesso em: 23 ago. 2008.

_____. Regimento do CEETEPS. São Paulo. Disponível em: <http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/QuemSomos/Departamentos/GID/regimento_ceeteps_2008.pdf >. Acesso em: 23 ago. 2008.

_____. *SAI:* Sistema de Avaliação Institucional. São Paulo. Disponível em: <*http://www.centropaulasouza.com.br/sai/SAI.html*>. Acesso em: 23 ago. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Unicamp, v. 25, n. 88, Especial, p. 703-725, out. 2004.

_____. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de. (org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. *Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/ CED, NUP, n. 19, p. 67-80, 1993.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 95-110.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREITAS, D. N. T. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 16, n. 31, p. 79-100, jan./ jun. 2005.

_____. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Unicamp, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ ago. 2007.

GADOTTI, M. Avaliação Institucional: necessidades e condições para a sua realização. Centro de Referência Paulo Freire, São Paulo, SP. Disponível em: < *http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0029/Avali_Institucional.pdf*>. Acesso em: 11 out. 2006.

GATTI, B. A. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, p. 7-14, maio/ ago. 2006.

GENTILLI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 113-177.

LIMA, L. C. *A escola como organização ed*ucativa. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, R. N.; MENDES, O. C. A gestão da política de educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. N. *Política pública de educação no Brasil*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 52-78.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisas em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Unicamp, v. 22, n. 77, p. 28-48, dez. 2001.

_____. Autonomia da educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

MARTINS, A. M.; ZIBAS, D.; BUENO, M. S. S. *A educação profissional de nível médio*: construção de um novo perfil? São Paulo: UNESP, 2006. Fundação Carlos Chagas (Relatório parcial).

MARTINS, J. *Algumas questões em torno da problemática dos Observatórios*. Portugal, 2007. Disponível em: <*http://www.fpce.up.pt/oce/indexb.htm*> Acesso em: 16 jan. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF. Disponível em: <*http://portal.mec.gov.br/setec*>. Acesso em: 18 set. 2008.

_____. Prova Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <*http://provabrasil.inep.gov.br/* Acesso em 18 set. 2008.

_____. Exame Nacional do ensino médio. Brasília, DF. Disponível em: <*http://www.enem.inep.gov.br/*>. Acesso em: 18 set. 2008.

_____. SINAES. Brasília, DF. Disponível em: <*http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/*>. Acesso em: 18 set. 2008.

MOREIRA, M. C. M. *Avaliação institucional escolar:* um estudo exploratório de uma experiência. Portugal, 2006. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. (org.). *Descentralização da educação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 168-187.

OLIVEIRA, C. de, et. al. A municipalização do ensino brasileiro. In: _____. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

SCAFF, E. A. S. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF: INEP, n. 219, p. 331-344, maio/ ago. 2007.

SILVA JUNIOR, J. R., FERRETI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, C. C. (org). Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e nas dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (org). *Banco Mundial, OMC e FMI*: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-53.

SOUZA, S. Z. L. de, OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP: Unicamp, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SZYMANSKI, H. (org) *A entrevista na pesquisa em educação*: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2004.

TANURI, L. M. A administração do ensino no Brasil: centralização x descentralização. *Didática*, Marília, SP: UNESP, n. 17, p. 5-21, 1981.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. 5. ed. São Paulo: Editora Polis, 1987.

APÊNDICE A – Guia de entrevistas

1. Como você avalia o apoio que o CEETEPS dá às suas escolas técnicas em geral?
2. Você participa de capacitações oferecidas pelo CEETEPS? Gostaria que apresentasse suas considerações sobre esses cursos.
3. Você participa de decisões no âmbito escolar? Como e quando isso ocorre? Tem oportunidade de opinar?
4. Como você avalia a participação da comunidade externa na escola? A escola promove ações conjuntas para promover esse contato? Quais? Com que finalidades?
5. Como é a atuação do Conselho de Escola nessa Etec ?
6. Como avalia os serviços prestados pela Etec? Qual sua opinião sobre esse aspecto?
7. Na sua opinião, o que caracteriza o bom desempenho de um diretor de escola?
8. O que você sabe sobre o Observatório Escolar?
9. Já participou do processo de avaliação do Observatório Escolar? Qual foi a sua função?
10. O que você acha do Observatório Escolar? É um processo ético? Tem credibilidade e confere a legitimidade dos resultados? É democrático? Por quê?
11. Acha metodologia de avaliação adequada? Por quê?
12. Considera a autoavaliação formada pelos membros da comunidade escolar mais ou menos adequada que a supervisão direta do CEETEPS? Por quê?
13. Você acha que o Observatório Escolar pode contribuir com a autonomia da escola? Como?
14. Você percebeu mudanças nos aspectos organizacional e pedagógico desde que foi implantado o Observatório Escolar?
15. Você conhece os relatórios de resultado do Observatório Escolar de sua escola? Como tomou conhecimento?
16. Os resultados são discutidos em reuniões? Em quais reuniões? Com que finalidade?
17. O que você entende por escola de qualidade?

APÊNDICE B – Questionário

Data da pesquisa: ____/___/2008
Sexo: ( )feminino ( )masculino
Idade: _____ anos

Que tipo de atividade desenvolve na escola?
( )atua em sala de aula – nº de aulas semanais _____
( )atua em cargo administrativo
( )outro. Qual? _____
Tempo de serviço na escola _____
Só trabalha nessa instituição? ( )sim ( )não

Se trabalha em outra escola do Centro Paula Souza, que tipo de atividade desenvolve?
( )atua em sala de aula – nº de aulas semanais _____
( )atua em cargo administrativo
( )outro. Qual? _____

Tempo total de experiência no Centro Paula Souza _____

Outra experiência docente: _____
_____
Onde: _____
Tempo de serviço:_____

Formação:
( )Ensino Fundamental – ano de conclusão _____
Foi em ( )instituição pública ( )instituição privada

( )Ensino Médio – ano de conclusão _____
Foi em ( )instituição pública ( )instituição privada

( )Bacharelado em _____ – ano de conclusão _____
Foi em ( )instituição pública ( )instituição privada

( )Licenciatura em _____ – ano de conclusão _____
Foi em ( )instituição pública ( )instituição privada

( )Mestrado – ano de conclusão _____
Foi em ( )instituição pública ( )instituição privada

( )Doutorado – ano de conclusão _____
Foi em ( )instituição pública ( )instituição privada

APÊNDICE C - Quadro do perfil dos entrevistados

Entrevistado*	Idade	Sexo	Atuação na escola	Nº de aulas na escola	Tempo de experiência no CEETEPS	Outra atuação profissional concomitante	Formação	Ano de conclusão	Instituição pública ou privada
A	31	Fem	Professor/ coordenador	24	1 ano e 1 mês	Não	Bacharelado em Nutrição	1997	Privada
B	40	Masc	Funcionário	_	6 anos	Professor em outra unidade do CEETEPS	Bacharelado em Administração/ Licenciatura em Matemática	1991/ 2001	Privada/ privada
C	30	Fem	Funcionário	_	8 anos	Não	Ensino Médio	1996	Pública
D	40	Fem	Professor	27	1 ano e 6 meses	Servidor Público Municipal	Bacharelado em Nutrição	1999	Privada
E	34	Fem	Professor/ coordenador	22	10 anos	Não	Bacharelado e Licenciatura em Contabilidade	1999	Privada
F	53	Fem	Funcionário	_	8 anos	Não	Licenciatura em Ciências (Física) e Pedagogia/ Mestrado em Educação (cursando)	1984/ 1994/ cursando	Pública/ pública/ privada
G	49	Fem	professor	33	8 anos	Não	Bacharelado em Tradutor e Intérprete/ Licenciatura em Letras – Português e Inglês	1984/ 2000	Privada/ privada
H	26	Fem	funcionário	_	7 anos	Não	Ensino Médio	2000	Pública
I	52	Masc	professor	15	8 anos	Professor em outra unidade do CEETEPS/ professor universitário	Bacharelado em Administração/ Licenciatura em Matemática	1998/ 2000	Privada/ privada
J	31	Masc	professor	22	4 anos e 6 meses	Professor em outra unidade do CEETEPS	Tecnólogo em Processamento de Dados	2000	Pública
L	39	Masc.	Professor/ coordenador	33	14 anos	Não	Tecnólogo e Licenciado em Processamento de Dados	1990/ 1996	Pública/ privada
M	45	Fem.	professor	12	9 anos	Professor em outra unidade do CEETEPS	Licenciatura em Psicologia	1993	Privada

*Entre os entrevistados, um deles é a diretora da escola.

ANEXO A - Roteiro de avaliação do Observatório Escolar

PROGRAMA DE MELHORIA CONTÍNUA E SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR

Observatório Escolar 2007

Instrumento de Auto-avaliação

Nome	Segmento que representa	Blocos Analisados						
		I	II	III	IV	V	VI	VII

Nome	Segmento que representa	Blocos Analisados						
		I	II	III	IV	V	VI	VII

PROGRAMA DE MELHORIA CONTÍNUA E SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR

considerando o período de 1º de Agosto de 2006 a 30 de Julho de 2007.

Intensidade da Evidência	Nenhuma Evidência (0)
	Evidência Média (1)
	Evidência Plena (2)

AUTO-AVALIAÇÃO ▒ *Campo reservado aos Observadores*

BLOCO I - GESTÃO PEDAGÓGICA

A - ARTICULAÇÃO ENTRE OS PLANOS DE CURSO E OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. (*in loco*)**	**Result. Consen-so**
1) Os Planos de Curso de todas habilitações são mantidos disponíveis para consulta dos docentes, a qualquer momento, em local divulgado e de fácil acesso.				
2) Informações sobre o perfil[8] dos alunos matriculados são disponibilizadas aos docentes para subsidiar o planejamento ou replanejamento no início de cada semestre.				
3) As praticas de planejamento das aulas são realizadas de forma sistemática, coletiva e cooperativa, em consonância com o Plano de Curso.				
4) Todos os docentes elaboram o Plano de Trabalho Docente[9]- PTD e o submetem à avaliação da Coordenação de Área no início de cada módulo ou série, dentro do prazo estabelecido.				
5) Todos os Coordenadores de Área verificam e registram o alinhamento[10] dos Planos de Trabalho Docente com o Plano de Curso.				

[8] Informações sobre onde moram, de que escolas vieram, quantos cursos freqüentam, idade, sexo, atuação profissional, estado civil, número de casos de progressão parcial etc.

[9] Plano de Trabalho Docente – documento elaborado pelo professor, que contém as Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do Componente Curricular que irá ministrar. Contém, ainda, os procedimentos didáticos, instrumentos de avaliação e proposta de recuperação para alunos com baixo rendimento.

6) Cada habilitação organiza os Planos de Trabalho Docente - PTD de todos professores, reunindo-os por módulos/séries, mantendo-os em local divulgado e de fácil acesso.				
Subtotal				

B – DESENVOLVIMENTO DOS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1) A Coordenação de Área verifica e registra, no mínimo mensalmente, a compatibilidade do Diário de/da Classe com o Plano de Trabalho Docente.				
2) Os Coordenadores de Área orientam e registram a revisão e as atualizações do Plano de Trabalho Docente, no mínimo trimestralmente, com intuito de replanejar as atividades.				
3) A escola promove estudos e troca de experiências sobre diferentes recursos e metodologias que facilitam o ensino e a aprendizagem.				
4) A escola disponibiliza os Planos de Trabalho Docente para consulta da comunidade escolar.				
Subtotal				

C - INCENTIVO À AUTONOMIA, AO TRABALHO COLETIVO E À CONTEXTUALIZAÇÃO	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1) Todos os alunos são informados no início da série/módulo, em todos os componentes curriculares que freqüentam, a respeito das competências a serem trabalhadas.				
2) Todos os Coordenadores de Área organizam junto com os professores projetos interdisciplinares para todas as habilitações que coordenam.				
3) São desenvolvidas práticas inovadoras, com a utilização de recursos e procedimentos didáticos que favoreçam o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, a aplicabilidade de conceitos de forma contextualizada e a apropriação de saberes.				
4) A escola promove, anualmente, feiras ou exposições dos trabalhos dos alunos de todas as habilitações.				
5) Os professores relacionam as atividades desenvolvidas nas aulas com situações reais identificadas no contexto do mundo do trabalho e na vida cotidiana.				
6) As aulas práticas (laboratórios e oficinas) são organizadas de				

[10] O Plano de Trabalho Docente – PDT deve ser elaborado com base no Plano de Curso da Habilitação.

maneira a permitir a participação efetiva de todos os alunos na realização de atividades e experimentos.				
7) Professores e alunos desenvolvem projetos que buscam resolver situações-problema identificadas na própria unidade, no entorno da escola e na região.				
8) Todos os alunos são informados sobre o direito de aproveitamento de estudos e dispensa de Componentes Curriculares quando já adquiriram as competências previstas no Plano de Curso em suas atividades de trabalho ou em cursos já realizados.				
Subtotal				

D – ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS[11] E COMBATE À DISCRIMINAÇÃO		**Conselho de Escola**		**Observadores**	
		Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A equipe escolar adota procedimentos pedagógicos adequados no atendimento de alunos com necessidades especiais (visuais, auditivas, locomotoras, coordenação motora etc.)	Não há Casos ( )				
2. O combate à discriminação e às atitudes preconceituosas é assunto tratado pela equipe escolar junto aos alunos.					
Subtotal					

E – MONITORAMENTO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1) Os professores fazem uso de instrumentos de avaliação diversificados.				
2) Os resultados de aprendizagem são analisados continuamente pela equipe de docentes e pela coordenação de área.				
3) A escola adota procedimentos específicos para recuperar alunos com dificuldades de aproveitamento.				
4) Ao final de cada semestre são divulgados aos professores e aos Coordenadores de Área os índices de alunos que ficaram em Progressão Parcial por Componente Curricular, por módulo ou série.				
5) Os índices[12] de freqüência às aulas, em cada componente curricular de todas as habilitações, são apresentados e analisados nas reuniões pedagógicas, de Conselho de Classe, de área etc.				

[11] Pessoas com necessidades especiais são todas que apresentam alguma dificuldade física ou cognitiva temporária ou permanente.

6) Os índices mensais de aulas não dadas, por módulo ou série de todos os cursos, são apresentados e analisados nas reuniões pedagógicas, de Conselho de Classe, de área etc.				
7) Os índices de evasão são apresentados e analisados em reuniões pedagógicas, de Conselho de Classe e outras.				
Subtotal				

F – ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ATO EDUCATIVO	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco*)**	**Result. Conse n-so**
1) A escola orienta todos os alunos sobre a realização de estágio supervisionado, por meio de documento escrito.				
2) As oportunidades de estágio são divulgadas em murais, boletins, jornais etc.				
3) Todos os alunos que realizam estágio são orientados individualmente.				
4) A Coordenação de Área promove reuniões com os professores responsáveis pela orientação de estágio para discutir assuntos relativos ao processo de planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio.				
5) As atividades de estágio são acompanhadas por meio de análise de relatórios, realização de entrevistas com alunos e/ou visitas ao ambiente de estágio.				
6) A equivalência de estágio é concedida mediante a comparação das atribuições estabelecidas no Plano de Curso da habilitação profissional com as atividades efetivamente desenvolvidas pelo aluno no trabalho.				
7) Todos os setores da escola que recebem estagiários (alunos da ETEC e de outras instituições) planejam e registram em documento específico as atividades a serem desenvolvidas.				
Subtotal				

[12] Índice: relação entre dados numéricos, expressa em porcentagem.

BLOCO II - GESTÃO DO ESPAÇO FÍSICO

A – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. Os ambientes são organizados de modo a assegurar o aprimoramento da qualidade do ensino e o pleno atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.				
2. As salas de aula e demais dependências da escola são mantidas em condições de uso (segurança, limpeza, ventilação e iluminação).				
3. A Diretoria de Serviços organiza e mantém uma escala de limpeza diária dos banheiros dos alunos, professores e administrativos, contemplando todos os períodos.				
4. A Direção da Escola elabora e desenvolve projetos referentes à manutenção das instalações (pequenos reparos, pintura, limpeza etc).				
5. As áreas externas e de circulação (jardins, pátio, corredores, acessos etc) são cuidadas freqüentemente, denotando preocupação estética				
6. A escola disponibiliza espaços para exposição permanente de trabalhos de alunos.				
7. A escola disponibiliza de forma sistematizada, com regras definidas, o uso de laboratórios de informática com acesso à Internet para toda comunidade escolar, fora do horário de aulas.				
8. A escola zela pela manutenção das condições físicas do prédio e das instalações para atendimento às pessoas com necessidades especiais (acesso à cadeira de rodas, barras de apoio próximas ao vaso sanitário, lavatórios adequados, piso anti-derrapante etc.)				
Subtotal				

B – ORIENTAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidencia**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
A escola orienta o uso do espaço público no que se refere: 1. à conservação e à manutenção do mobiliário e dos equipamentos das salas, laboratórios e oficinas.				
2. ao emprego racional de recursos (água, energia elétrica, telefone, material de consumo[13] etc)				

[13] Material de consumo: papel, cartucho para impressora, canetas, colas, copos descartáveis etc.

3. à coleta seletiva de lixo.				
4. A Diretoria de Serviço mantém sinalização de acesso aos diferentes setores da escola.				
Subtotal				

C – SISTEMA DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS (apenas para escolas agrícolas que possuem residência)	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A escola procede vistoria de forma sistemática nos apartamentos / alojamentos para verificar as condições do prédio (estrutura, cobertura, esquadrias, vedações, piso etc.) e das instalações (elétrica, hidráulica e equipamentos de combate a incêndio).				
2. As condições de limpeza e organização dos apartamentos / alojamentos são verificadas de forma sistemática.				
3. A Comissão Executiva de Residência promove um levantamento mensal de sugestões e críticas junto aos alunos residentes.				
4. A Comissão Executiva de Residência e a Cooperativa divulgam mensalmente a prestação de contas da residência.				
5. A Comissão Executiva de Residência promove, no mínimo anualmente, discussões e eventuais atualizações das Normas de Convivência, junto com alunos residentes.				
6. A Comissão Executiva de Residência convoca todos os alunos residentes ingressantes para tomarem ciência formal do Termo de Benefício Residencial Cooperativo.				
7. A escola promove atividades voltadas aos alunos residentes no período noturno, finais de semana e feriados.				
8. A escola mantém um sistema de comunicação permanente com pais de alunos residentes menores de idade.				
Subtotal				

BLOCO III - GESTÃO PARTICIPATIVA

A – PLANEJAMENTO ESCOLAR	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A Direção da U.E. reúne representantes de todos os segmentos da escola para elaboração da Proposta Pedagógica[14], metas e projetos a serem registrados no Plano Escolar.				
2. A Direção da U.E. convida formalmente os membros da APM[15] para participação nas reuniões de planejamento.				
3. A escola divulga e disponibiliza a sua Proposta Pedagógica a toda comunidade escolar.				
4. As metas e projetos são estabelecidos pela comunidade escolar mediante análise de indicadores (SAI[16], Observatório Escolar e Banco de Dados e outros).				
5. A Direção da U.E. adota instrumentos / sistemas para gerenciamento e avaliação dos projetos / atividades previstos no Plano Escolar.				
Subtotal				

B – ATUAÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A escola promove a escolha dos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, pelos seus pares, para composição do Conselho de Escola, de acordo com o Regimento Comum das ETEC.				
2. As datas e assuntos de pauta das reuniões de Conselho de Escola são previamente estabelecidos e divulgados para toda a comunidade escolar.				
3. Os assuntos tratados e as decisões do Conselho de Escola são registrados em ata e divulgados para conhecimento de toda a comunidade escolar.				
Subtotal				

[14] Proposta Pedagógica - intenções educativas da escola, estabelecidas por toda a comunidade escolar e registradas no Plano Escolar. Recomenda-se a ampla divulgação da proposta pedagógica em veículo de fácil acesso.
[15] APM – Associação de Pais e Mestres
[16] SAI - Sistema de Avaliação Institucional - anualmente pontua os resultados que a U.E. alcança em suas diferentes dimensões.

C – FOMENTO À PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM AÇÕES CONJUNTAS	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. Os alunos gerenciam atividades na escola, tais como: Empresa Jovem, Jornal, Rádio, Campeonatos, Campanhas, Festivais de Música, Ciclos de Palestras etc.				
2. A escola incentiva e acompanha o desenvolvimento de atividades de monitoria de alunos relativas à organização de oficinas e laboratórios, à condução de grupos de estudo etc.				
3. A escola oferece oportunidade aos alunos para participarem de projetos de ação voluntária para prestação de serviços à comunidade, tais como: campanhas de agasalho/alimentos, reciclagem de lixo, educação alimentar, doação de sangue etc.				
4. A escola incentiva a criação ou manutenção do Grêmio Estudantil.				
5. A escola promove a eleição de representantes discentes de todas as classes no início de cada período letivo.				
6. A Direção da Escola, juntamente com os Coordenadores de Área, recepciona os alunos ingressantes, promovendo a integração das turmas e apresentando os principais aspectos que identificam a U.E..				
7. A Direção da Escola e a Coordenação de Área realizam reuniões, no mínimo semestrais, com representantes do corpo discente (representantes de todas as turmas).				
Subtotal				

D – PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. Da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A escola promove eventos com o propósito de integrar alunos, pais, professores e funcionários administrativos.				
2. A escola dispõe de uma sistemática de recebimento e registro de reclamações, críticas e sugestões, e dá andamento para tomada de providências, quando for o caso.				
Subtotal				

	Conselho de Escola	**Observadores**

	Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Consen-so
1. A Direção reúne-se com a Coordenação de Área, Diretoria de Serviço e Secretaria Acadêmica, no mínimo quinzenalmente, para discutir a rotina da escola.				
2. São realizadas reuniões, ao menos trimestrais, com os servidores administrativos para levantar informações, avaliar procedimentos e planejar melhorias.				
3. Todos os assuntos tratados e decisões tomadas nas reuniões realizadas pela equipe escolar são registrados em ata.				
Subtotal				

F – COOPERATIVA - ESCOLA (apenas para escolas que possuem cooperativa)	Conselho de Escola		Observadores	
	Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Consen-so
1. A Cooperativa-Escola mantém convênio atualizado com o Centro Paula Souza.				
2. A Cooperativa-Escola mantém sua documentação dentro da legalidade junto aos órgãos competentes (Junta Comercial, OCESP[17] e Receita Federal).				
3. A Cooperativa-Escola mantém atualizados os livros obrigatórios (AGO/AGE[18], Conselho de Administração e Conselho Fiscal).				
4. O balancete contábil mensal é vistado pela equipe responsável (Direção da Escola, Professor Orientador da Cooperativa e Presidente da Cooperativa), aprovado pelo Conselho Fiscal e divulgado em local de fácil acesso para a comunidade escolar.				
5. A Comissão Técnica de Apoio e Execução (COTAE) atua conforme suas atribuições e responsabilidades.				
6. O Comitê Educativo atua conforme suas atribuições e responsabilidades.				
7. O Professor Orientador da Cooperativa-Escola divulga seu Plano de Trabalho a toda comunidade escolar.				
8. A Cooperativa- Escola disponibiliza para os cooperados o Estatuto Social em local de fácil acesso.				
9. A Cooperativa-Escola mantém atualizado o registro de bens patrimoniais próprios.				
10. As Fichas de Movimentação de Semoventes Patrimoniados e Registrados do CENTRO PAULA SOUZA estão atualizados e são acompanhadas pelo Diretor de Serviço.				
Subtotal				

[17] OCESP - Organização das Cooperativas do Estado de São Paulo
[18] AGO / AGE Assembléia Geral Ordinária / Assembléia Geral Extraordinária

BLOCO IV - GESTÃO DE PESSOAS

A – CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO DE DOCENTES E FUNCIONÁRIOS		Conselho de Escola		Observadores	
		Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Consen-so
1. A escola organiza ciclos de estudos e atividades de atualização técnica e/ou pedagógica para docentes.					
2. A U.E. desenvolve projetos de capacitação, de iniciativa da própria escola, para servidores administrativos.					
3. A Direção da Escola organiza junto a Coordenação de Área um mecanismo de recepção aos novos docentes funcionários administrativos e estagiários, apresentando os setores da U.E. e as orientações gerais para o desenvolvimento das atividades.	Não há casos ( )				
Subtotal					

B– ASSIDUIDADE DA EQUIPE ESCOLAR	Conselho de Escola		Observadores	
	Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Consen-so
1. A Direção da Escola divulga o Calendário Escolar para toda comunidade, mantendo-o em exposição em local de fácil acesso.				
2. São divulgados, no mínimo bimestralmente, para toda a comunidade escolar, os índices de aulas repostas, por turma.				
3. A Direção da Escola desenvolve suas atividades conforme quadro de horário de trabalho definido e divulgado a toda comunidade escolar, contemplando todos os períodos de funcionamento da escola.				
4. Os Coordenadores de Área realizam seu trabalho no horário de funcionamento das classes que coordenam, permitindo o acompanhamento das atividades e o atendimento às necessidades de docentes e alunos.				
5. A equipe escolar controla e registra a presença de todos os participantes nas reuniões agendadas.				
Subtotal				

BLOCO V - GESTÃO DE DOCUMENTOS

A* – *GESTÃO DA SECRETARIA ACADÊMICA	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A Secretaria Acadêmica participa das capacitações oferecidas pela Coordenadoria de Ensino Técnico - CETEC.				
2. A Secretaria Acadêmica realiza a escrituração da vida escolar dos alunos com base em orientações escritas e disponíveis para consulta sobre os procedimentos a serem adotados.				
3. A execução das atividades referentes aos registros escolares segue um cronograma definido e conhecido por todos.				
4. A Secretaria Acadêmica divulga para toda comunidade escolar, por escrito, os procedimentos para solicitação de documentos e os respectivos prazos para sua expedição.				
5. A Secretaria Acadêmica divulga índices da evasão escolar aos Coordenadores de Área e à Direção da Escola, por habilitação e período.				
Subtotal				

B*– *REGISTRO DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. Os resultados das decisões do Conselho de Classe intermediário, registrados em atas, são utilizados para o planejamento e execução de ações de recuperação dos alunos.				
2. Os alunos citados no Conselho de Classe intermediário e recomendados para um trabalho de recuperação paralela, são formalmente notificados.				
3. Os resultados das decisões do Conselho de Classe final são divulgados aos alunos, com as menções por componente curricular, permitindo ao aluno verificar seu desempenho.				
4. A Secretaria Acadêmica monitora e divulga periodicamente os totais de faltas dos alunos comunica aos responsáveis, quando necessário.				
5. A escola controla as reposições de aula, via Diário de/da Classe				
6. A escola monitora o cumprimento da carga horária de cada curso, por classe.				
Subtotal				

C*– *APOIO ADMINISTRATIVO	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A Diretoria de Serviço promove concursos para cadastro de professores, visando manter o quadro de docentes completo.				
2. A Diretoria de Serviço controla e acompanha a tramitação das vantagens pessoais (licença-prêmio, adicional por tempo de serviço, sexta-parte, mudança de categoria docentes etc)				
3. A Diretoria de Serviço encaminha aos setores competentes documentos relativos às vantagens pessoais, logo após o seu período de aquisição.				
4. A Diretoria de Serviço mantém o registro atualizado de todos os professores da escola no CAGED[19].				
5. A Diretoria de Serviço controla e registra o cumprimento das horas-aula, horas-atividade específicas e de reposição de aulas dos docentes.				
6. A Diretoria de Serviço controla e registra o cumprimento das horas dos auxiliares de instrução, servidores administrativos e estagiários.				
Subtotal				

D*– *ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DO ACERVO DOCUMENTAL	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. A escola guarda o acervo documental em salas adequadas à sua conservação.				
2. A escola identifica e classifica seus documentos pelas suas funções, suas atividades, suas espécies e seus tipos.				
3. A Escola conserva e armazena os documentos em suporte eletrônico e óptico, com cópias de segurança.				
4. A migração dos dados para suporte eletrônico e/ou óptico é feita de forma sistemática.				
Subtotal				

[19] CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

E– ATENDIMENTO	**Conselho de Escola**		**Observadores**	
	Intens. da Evidên-cia	**Evidência**	**Item de Verif. *(in loco)***	**Result. Consen-so**
1. Os horários de atendimento dos departamentos (Secretaria Acadêmica, Biblioteca, Diretoria de Serviço etc) são divulgados e contemplam todos os períodos.				
2. A Secretaria Acadêmica levanta indicadores[20] de desempenho por meio de caixa de sugestões, livro de ocorrências/ reclamações ou outro sistema com intuito de reduzir erros, defeitos e/ou desperdícios.				
3. Os indicadores de desempenho da Secretaria Acadêmica são discutidos em reuniões de planejamento de melhorias				
4. A Diretoria de Serviços levanta indicadores de desempenho por meio de caixa de sugestões, livro de ocorrências/ reclamações ou outro sistema com intuito de reduzir erros, defeitos e/ou desperdícios.				
5. Os indicadores de desempenho da Diretoria de Serviços são discutidos em reuniões de planejamento de melhorias.				
Subtotal				

[20] Indicadores: indícios que denotam alguma condição ou característica particular. Devem ser condiderados como sinalizadores em processos diagnósticos e de planejamento.

BLOCO VI - GESTÃO DE PARCERIAS

A *– AÇÕES PROMOTORAS DE PARCERIAS*	Conselho de Escola		Observadores	
	Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Consen-so
1. A escola busca novos parceiros junto às empresas da região para o desenvolvimento de projetos pedagógicos, além daqueles destinados à concessão de vagas de estágio aos alunos.				
2. A escola gerencia os projetos desenvolvidos em parceria, acompanhando e controlando as diferentes etapas previstas e os resultados obtidos.				
3. A escola mantém um cadastro atualizado das empresas, organizações não governamentais, instituições públicas e privadas da região com potencial para celebração de parcerias ou acordos de cooperação.				
4. A escola divulga para a comunidade escolar a relação de todas as empresas e órgãos públicos que recebem alunos para estágio, visitas técnicas ou colaboram com recursos materiais ou humanos para o desenvolvimento de projetos da escola.				
5. A escola sempre se faz representar quando convidada para eventos técnicos e culturais promovidos pela comunidade.				
6. Nos eventos culturais e comemorações que a escola promove são convidados, de maneira formal, os membros do Conselho de Escola e demais representantes de empresas públicas e privadas, com as quais a escola se relaciona.				
Subtotal				

B *– AÇÕES DE COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS*	Conselho de Escola		Observadores	
	Intens. da Evidên-cia	Evid pág	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Consen-so
1. Os Coordenadores de Área mantém contato com outras escolas do Centro Paula Souza para troca de experiências.				
2. A escola incentiva e cria condições para professores e funcionários administrativos visitarem outras escolas ou empresas da região.				
Subtotal				

BLOCO VII - GESTÃO DE SERVIÇOS DE APOIO

A– BIBLIOTECA / SALA DE LEITURA	Conselho de Escola		Observadores	
	Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Conse n-so
1. A escola realiza e divulga um levantamento mensal da utilização da biblioteca / sala de leitura por alunos, docentes e funcionários.				
2. A escola estimula a leitura por meio de projetos para toda comunidade escolar.				
3. A escola promove projetos para ampliação e atualização do acervo da biblioteca / sala de leitura.				
Subtotal				

B– SEGURANÇA DO TRABALHO NA ESCOLA		Conselho de Escola		Observadores	
		Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Conse n-so
1. A CIPA atua conforme suas atribuições.	Não se aplica ( )				
2. Os equipamentos de segurança e instalações são verificados periodicamente e mantidos em condições de uso.					
3. A escola mantém um programa de orientação à comunidade escolar sobre normas de segurança (palestras, informes, sinalizações etc.)					
Subtotal					

C– APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS	Conselho de Escola		Observadores	
	Intens. da Evidên-cia	Evidência	Item de Verif. *(in loco)*	Result. Conse n-so
1. A Direção da Escola divulga, no mínimo bimestralmente, a prestação de contas das verbas de Adiantamento de Despesas Miúdas e Pronto Pagamento.				
2. A Direção da Escola divulga para toda comunidade escolar, no mínimo bimestralmente, o resultado financeiro da APM, devidamente vistado (Direção da Escola e Diretor Financeiro da APM).				
Subtotal				

CONCLUSÃO DA AUTO-AVALIAÇÃO

Bloco I - Gestão Pedagógica		
	Subtotal de evidências da U.E. (Consenso)	***Subtotal máximo possível***
A. Articulação entre os Planos de Curso e os Planos de Trabalho Docente		12
B. Desenvolvimento dos Planos de Trabalho Docente		8
C. Incentivo à autonomia, ao trabalho coletivo e à contextualização		16
D. Atendimento às pessoas com necessidades especiais e combate à discriminação		2 ou 4
E. Monitoramento do processo de aprendizagem		14
F. Estágio supervisionado como ato educativo		14
SUBTOTAL		**66 ou 68**

Bloco II - Gestão do Espaço Físico		
	Subtotal de evidências da U.E. (Consenso)	***Subtotal máximo possível***
A. Organização do Espaço Físico		16
B. Orientação para a utilização do espaço público		8
C. Sistema de residência dos alunos*		16*
SUBTOTAL		**24 ou 40***

** Apenas para as escolas que possuem alunos residentes*

Bloco III - Gestão Participativa		
	Subtotal de evidências da U.E. (Consenso)	***Subtotal máximo possível***
A. Planejamento escolar		10
B. Atuação do Conselho de Escola		6
C. Fomento à participação dos alunos em ações conjuntas		14
D. Participação da comunidade na gestão escolar		4
E. Gerenciamento das atividades de rotina da escola		6
F. Cooperativa- Escola *		14*
SUBTOTAL		**40 ou 54***

** Apenas para as escolas que possuem Cooperativa*

Bloco IV - Gestão de Pessoas		
	Subtotal de evidências da U.E. (Consenso)	***Subtotal máximo possível***
A. Capacitaçãoc em serviço de docentes e funcionários		4 ou 6
B. Assiduidade da equipe escolar		10
SUBTOTAL		**14 ou 16**

Bloco V - Gestão de Documentos		
	Subtotal de evidências da U.E. (Consenso)	***Subtotal máximo possível***
A. Gestão da Secretaria Acadêmica		10
B. Registro do desenvolvimento do ensino		12
C. Apoio administrativo		12
D. Organização e tratamento do acervo documental		8
E. Atendimento		10
SUBTOTAL		**52**

Bloco VI - Gestão de Parcerias		
	Subtotal de evidências da U.E. (Consenso)	***Subtotal máximo possível***
A. Ações promotoras de parcerias		12
B. Ações de compartilhamento de práticas educacionais		4
SUBTOTAL		**16**

Bloco VII - Gestão de Serviços de Apoio		
	Subtotal de evidências da U.E. (Consenso)	***Subtotal máximo possível***
A. Biblioteca / Sala de Leitura		6
B. Segurança do trabalho na escola		4 ou 6
C. Aplicação dos recursos financeiros		4
SUBTOTAL		**14 ou 16**