

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTRATÉGIA E ANÁLISE ORGANIZACIONAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, CONTEÚDO E PROCESSO
ESTRATÉGICO EM ESCOLAS TÉCNICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

SANDRA REGINA SIMON

CURITIBA

2011

SANDRA REGINA SIMON

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, CONTEÚDO E PROCESSO
ESTRATÉGICO EM ESCOLAS TÉCNICAS DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, área de Concentração Estratégia e Organizações, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Sergio Bulgacov

CURITIBA

2011

Aos meus pais, irmãos e filhos.
Dos primeiros, Cirineu e Celina, sou o resultado, a continuação
de uma vida voltada para a luta constante de um viver digno.
Obrigada pelo amor, carinho e apoio constante.
À irmã Viviane e ao irmão Sandro obrigada pelo carinho,
paciência, tolerância e apoio no decorrer desta caminhada.
Aos filhos Édipo e Tainá, fonte de amor e aprendizado partilhado,
prossequindo também em busca da dignidade.
Obrigada por serem razão e alegria das minhas buscas,
conquistas e lutas – minha maior riqueza.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, Fonte de toda inspiração e de todo saber, sem cujo auxílio este trabalho não teria sido realizado.

A **todos** aqueles que ajudaram nesta etapa, nesta nova jornada. E não foram poucos... Por isso, não tenho a pretensão de agradecer nomeadamente, pois esqueceria alguém, inevitavelmente. Assim, aqueles que se reconhecerem aqui, sintam-se agradecidos, com todo o meu carinho e reconhecimento.

Mas, algumas pessoas eu desejo agradecer especialmente:

Ao meu **orientador** e professor, Dr. Sergio Bulgacov, que desde o primeiro momento me acolheu, orientou, ensinou e incentivou permitindo que eu construísse um caminho. Não mediu esforços para me apoiar permitindo que eu “viajasse” neste período. A todos os **professores** do curso de Mestrado em Administração da UFPR, com os quais aprendi e cujas “lições” levarei para sempre em minha trajetória, em especial ao professor Dr. Pedro Steiner que numa etapa difícil a mim, dedicou seu tempo e ajudou significativamente.

Aos meus **colegas** que se tornaram amigos, com quem compartilhei conhecimentos e aprendizagens. Na diversidade de profissionais uma soma excepcional.

A minha **família**, pais, irmãos e filhos pela constante presença, incentivo, apoio, suporte e carinho durante este período.

Aos grandes mestres, educadores, **pedagogos** que participaram da pesquisa de campo e no dia-a-dia da escola fazem a diferença em prol da qualidade do ensino na educação profissional.

A um grande **amigo** que incentivou, motivou e apoiou desde o início, mais esta conquista. Obrigada pela compreensão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorias de análise.....	65
Figura 2. Modelo proposto pelo SENAI no Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica	104
Figura 3. Fase 1 Inserção no sistema de avaliação SENAI	109
Figura 4. Fase 2 Acompanhamento do egresso.....	109
Figura 5. Fase 3 Avaliação da empresa.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Resumo do delineamento da pesquisa	63
Quadro 2. Resumo da metodologia da pesquisa	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Tipo de rede a que pertence a escola técnica no Paraná 2011	79
Tabela 2. Procura pelo meio empresarial por profissionais dos cursos técnicos ofertados pelas escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011	81
Tabela 3. Outros cursos técnicos que deveriam ser ofertados pelas escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011	81
Tabela 4. Nível de conhecimento do Plano de Curso por parte das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011	83
Tabela 5. Laboratórios disponíveis na área de formação dos cursos técnicos ofertados nas escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011	84
Tabela 6. Classe socioeconômica dos alunos das escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011	86
Tabela 7. Inovações realizadas nos cursos técnicos em 2010 no Paraná.....	87
Tabela 8. Necessidades de mudanças na matriz curricular, carga horária e ementa das disciplinas por parte das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011	89
Tabela 9. Número de professores e funcionários suficientes para atender a demanda das escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011	90
Tabela 10. Instrumento/procedimento de avaliação aplicado aos alunos nas escolas onde atuam as pedagogas entrevistadas no Paraná 2011	91
Tabela 11. Situação da escola para implementação efetiva de um sistema de avaliação institucional na opinião das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011	92
Tabela 12. Análise das informações coletadas pelos alunos/ professores informalmente durante o ano letivo por parte das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011	93
Tabela 13. Procedimentos adotados pelas escolas a partir das críticas ao trabalho realizado pelas mesmas no Paraná 2011	94
Tabela 14. Vantagens um sistema de avaliação institucional para a escola segundo as pedagogas entrevistadas no Paraná 2011	95

LISTA DE SIGLAS

BA - Bahia

CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional

CIPP – Contexto, Input, Processo e Produto.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUNBEC – Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IFPR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NRE – Núcleo Regional de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Formulação do Problema de Pesquisa	04
1.2 Definição dos Objetivos da Pesquisa	04
1.3 Justificativas Teóricas e Práticas	05
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	09
2.1 Estratégia	09
2.1.1 Teoria Contingencial.....	17
2.1.2 Conteúdo e Processo Estratégico	21
2.2 Organizações Escolares.....	27
2.2.1 O Ensino Técnico	31
2.3 Avaliação.....	38
2.3.1 Avaliação Institucional.....	44
3 METODOLOGIA	57
3.1 Delimitação e <i>design</i> da pesquisa	57
3.2 Delineamento da pesquisa	61
3.3 Especificação do problema	64
3.3.1 Perguntas de pesquisa	64
3.3.2 Categorias de análise	64
3.3.3 Definição das categorias de análise (DC e DO)	66
3.3.4 Definição de outro termo relevante	70
3.4 População e amostra	71
3.5 Procedimentos de coleta de dados	76
4 LEVANTAMENTO – FASE QUANTITATIVA	78
4.1 Apresentação dos Dados	78
4.2 Análise da Fase Quantitativa.....	96
5 ESTUDO DE CASO – FASE QUALITATIVA	102
5.1 Sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica.....	103
5.1.1 Projetos de Curso.....	105
5.1.2 Desenvolvimento de cursos	105
5.1.3 Avaliação de desempenho de estudantes.....	106
5.1.4 Acompanhamento de Egressos	107

5.2 O Modelo de Avaliação	111
5.3 Análise da Fase Qualitativa	113
6 ANÁLISE CONJUNTA DAS FASES QUANTITATIVA E QUALITATIVA	118
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE.....	137
ANEXOS	145

RESUMO

Estuda a avaliação institucional, o conteúdo e processo estratégicos nas escolas técnicas do estado do Paraná. Objetiva verificar como a avaliação institucional afeta conteúdo e processo estratégicos. Adota metodologia com primeira fase quantitativa e segunda fase qualitativa, com um corte transversal de aproximação longitudinal. Analisa uma organização escolar privada que tem como foco a educação profissional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI/PR. Coleta dados mediante observação, conversas, visitas, análise de documentos e artefatos relevantes. Para obter dados das pedagogas das escolas técnicas do estado do Paraná, envia questionário eletrônico e obtém retorno de 63, dos quais 9 das escolas da rede federal de ensino - **Instituto Federal do Paraná**, 12 da rede privada – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/ Paraná e 42 da rede pública estadual. Analisa esses dados por meio de narrativas. Destaca que a escola privada encontra-se melhor estruturada quanto aos laboratórios e equipamentos; as pessoas envolvidas com a gestão são conhecedoras dos procedimentos legais e dos planejamentos dos cursos; há falta de recursos humanos para atender toda a necessidade destas organizações; os alunos na sua maioria são jovens; nem todas as escolas fazem um acompanhamento sistemático das ações que desenvolvem, a metodologia utilizada em sala de aula é predominantemente tradicional tecnicista, a demanda é muito maior que a oferta de cursos no estado, no sul do país não há escola de ensino técnico que tenha uma metodologia e instrumentos tão completos e aplicados como este utilizado no estudo de caso, é necessária uma aproximação maior das mantenedoras junto às escolas técnicas da rede pública para acompanhamento e suporte ao que é realizado; é satisfatória a aplicação de uma metodologia que acompanhe o processo avaliativo de organizações escolares para gerar mudanças e melhorias em seu conteúdo e processo estratégico. Assume como pressuposto que a qualidade das organizações escolares está estritamente vinculada a um processo avaliativo que propicie mudanças e melhorias contínuas por meio de novas descobertas, a fim de que se tenha uma educação de qualidade e uma sociedade melhor. Conclui que uma metodologia de avaliação institucional com critérios e instrumentos definidos, aplicados, acompanhados e analisados contribui para excelência dos serviços prestados pelas organizações escolares.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Cursos técnicos. Conteúdo estratégico. Processo estratégico.

ABSTRACT

Studies the institutional assessment, strategic content and process in technical schools in the state of Parana. Aims to verify how the institutional assessment affects content and strategic process. Adopts first phase methodology with quantitative and qualitative second phase, with a longitudinal cross-sectional approach. Parses a private school organization that focuses on professional education, the National Service of Industrial Learning SENAI / PR. Collecting data through observation, conversations, visits, review relevant documents and artifacts. To get data from the technical schools of education majors Parana state, sends an electronic questionnaire and obtain return of 63, including 9 of the federal schools of education - Federal Institute of Paraná, 12 from private - National Service of Industrial Education / Parana and 42 public schools. Analyzes these data by means of narratives. Highlights that the private school is better structured as laboratories and equipment, people involved with the management are knowledgeable of the legal procedures and schedules of courses, there is lack of human resources to meet all the needs of these organizations, students in their Most are young and not all schools do a systematic monitoring of activities that develop the methodology used in the classroom is predominantly traditional technicalities, the demand is much greater than the supply of courses in the state in the south of the country there is no school technical education that has a methodology and tools applied as complete and as used in this case study requires a closer approach of the sponsors with the technical schools of public support for and monitoring that is done, it is satisfactory to apply a methodology to monitor the assessment process for school organizations to create change and improvements in content and strategic process. The premise is that the quality of school organizations is closely tied to an evaluation process that fosters change and continuous improvement through new discoveries, in order to have a quality education and a better society. Concludes that the methodology of institutional assessment criteria and instruments designed, implemented, monitored and analyzed contributes to excellence of services provided by school organizations.

Key-words: Institutional assessment. Technical courses. Content strategy. Strategy process.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uma análise da educação profissional no Estado do Paraná por meio dos Cursos Técnicos ofertados em organizações que têm como meta a qualificação profissional e a inserção dos alunos ao mercado de trabalho, contribuindo para a formação do cidadão/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade. Parte-se do princípio que cada escola tem uma organização própria, ou junto a sua mantenedora, que está expressa no regimento escolar, nas diretrizes curriculares, no projeto-político-pedagógico e no plano de curso de cada um dos cursos ofertados nesta modalidade de ensino. Estes são colocados em prática no período de tempo em que os alunos a frequentam ou quando passam a ingressar ao mercado de trabalho. A partir disso, que retorno a escola tem? O que muda em sua prática pedagógica, conteúdos, professores, metodologia, avaliação, infra-estrutura, recursos? Como são avaliados e aceitos pelo mercado, estes profissionais? Quais as características da avaliação institucional, do conteúdo e processo estratégico nestas organizações de ensino? Qual o papel da avaliação entre os envolvidos no processo num determinado ambiente? Enfim, existe um ambiente estruturado onde os cursos técnicos acontecem e uma legislação que normatiza todo o seu funcionamento (ambiente). A partir daí são desencadeadas práticas que fazem acontecer todo processo administrativo-pedagógico, produtos e/ou serviços, que visam qualificar os alunos para ingressarem no mercado. Aqui se referindo, portanto, ao conteúdo e ao processo estratégico dessas instituições. Toda formação profissional exige múltiplos recursos e procedimentos em constante busca por resultados que atendam a essa oferta (avaliação, mudanças).

Inicia-se o trabalho com o delineamento de alguns entendimentos teóricos acerca do conceito de estratégia, a teoria contingencial vista por meio da análise do ambiente em estudo, principalmente com relação aos dois determinantes - conteúdo e processo - a estratégia presente nas organizações escolares que ofertam os cursos técnicos, a caracterização dos cursos técnicos e a realidade encontrada no estado do Paraná, a visão de avaliação de diferentes teóricos nacionais e internacionais, que sustenta a lógica na concepção do problema que se pretende estudar.

Aborda-se também o processo pelo qual se condicionou a formação profissional em seu contexto histórico, delineando vertentes de grande relevância que repercutem até os dias atuais, principalmente no atual momento, em que se reestruturaram ou recém foram estruturados os cursos técnicos. Analisam-se as principais idéias surgidas neste contexto de reestruturação dos cursos, bem como os distintos sentidos de uma formação profissionalizante, suas práticas e seus efeitos sobre o conteúdo e o processo estratégico nas organizações escolares formadoras, sendo influenciadas fortemente por um ambiente estruturado e organizado pelos órgãos legisladores da educação nacional.

A educação profissional tem sido relativamente pouco estudada no país. Do ponto de vista conceitual ela é muitas vezes considerada uma alternativa de segunda classe em prol de um ensino médio genérico que tenta fazer muito com pouca qualidade e foco. Isto gera certa dificuldade de atração dos jovens, apesar dos retornos não desprezíveis para aqueles que conseguem terminar o trajeto do ensino médio e se habilitar a níveis mais altos de ensino.

Uma formação profissional pressupõe conhecimentos construídos pelos homens, por meio do trabalho e em sua trajetória para garantir sua sobrevivência, sejam entendidas pelo uso de tecnologias e pelos avanços do conhecimento tecnológico representados na organização do processo produtivo moderno. Tecnologia deve ser entendida aqui como o resultado da produção dos homens no decorrer de sua vida em sociedade, como construção social, e desta forma não sendo de domínio de uma minoria privilegiada. Por isso, torna-se relevante o tema em estudo, bem como a importância da oferta dos cursos técnicos diante do atual cenário em nível de país e de estado devido à procura por profissionais qualificados nesta modalidade de ensino ser maior do que se encontra disponível. O Brasil vive hoje um “apagão” de mão de obra, as empresas não encontram no mercado trabalhadores na quantidade e na qualidade desejadas. Segundo a pesquisa recente coordenada pelo professor Marcelo Neri, Instituto Votarantin e Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (2010) o número de jovens de 18 a 24 anos que estão em alguma instituição de ensino formal vem caindo nos últimos anos: caíram 7,3% entre 2006 a 2008, ou seja, de 7,5 milhões para 6,9 milhões. Ainda segundo o pesquisador, isto se dá pelo começo da redução da chamada onda jovem, devida a queda do número absoluto

da população nesta faixa da etária é de 3,5%. Na corrida de obstáculos entre oferta e demanda de e por trabalhadores mais qualificados, a educação profissional, por meio dos cursos técnicos, desempenha papel central, pois além de ser de prazo mais curto e permitir maior facilidade de conciliar trabalho e estudo, ela se volta mais diretamente às reais necessidades dos diferentes setores e negócios.

O trabalho é dividido em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução, onde é abordada a temática do trabalho, a definição do problema, objetivo geral e objetivos específicos e a justificativa teórico-empírica para a realização do presente estudo. No capítulo 2 apresenta-se a base teórico-empírica que fundamenta a proposta em estudo. Inicialmente com a contextualização de estratégia, os contornos da teoria contingencial por meio do ambiente que se apresenta e a necessidade de uma adequação entre a estrutura e a contingência organizacional que afeta o desempenho escolar; os conceitos estruturantes da estratégia, ou seja, o conteúdo e o processo, como estes se apresentam dentro das organizações escolares através dos cursos técnicos; o conceito de avaliação, o processo de avaliação institucional e as ações relacionadas a ela nas organizações escolares que ofertam os cursos técnicos. No capítulo 3 são abordados os procedimentos metodológicos que norteiam este estudo, tendo presente os objetivos propostos. No capítulo 4 apresentam-se o levantamento da primeira fase, esta quantitativa, os dados coletados na pesquisa de campo por meio de um instrumento próprio e a análise dos mesmos. No capítulo 5 tem-se a descrição do estudo de caso e a análise da segunda fase, esta qualitativa, a partir do quadro analítico de referências dos capítulos precedentes. No capítulo 6 é feita uma análise conjunta das fases quantitativa e qualitativa e na sequência são apresentadas as considerações finais referente ao estudo realizado, de acordo com as análises feitas, a teoria que dá suporte à pesquisa e também sugestões para futuros estudos e/ou recomendações para as organizações escolares que atendem esta modalidade de ensino.

1.1 Formulação do problema de pesquisa

Este trabalho parte da premissa de que mudanças ambientais ou internas acionam mecanismos e processos de adaptação e integração por parte da organização, influenciando a representação compartilhada entre os membros desta e entre aqueles com quem ela interage. Pretende-se verificar como este processo acontece dentro das organizações escolares a serem investigadas e de que forma afetam o conteúdo e o processo estratégico, pois ofertam o ensino técnico focalizadas à formação profissional, conduzindo a um contínuo aprimoramento do processo de formação, construção de currículos que atendam os princípios norteadores desta modalidade de ensino e que propiciem a inserção ou a reinserção profissional desses profissionais no mercado de trabalho atual e futuro. Submetida a mudanças e sob a necessidade de melhorias, a organização competitiva procura reverter as transformações a seu favor por meio de um desempenho estratégico eficaz que reflete em resultados satisfatórios associados ao desempenho intelectual e competente das pessoas que fazem parte desta.

Portanto, considerar o conteúdo e o processo estratégico das organizações escolares se torna relevante no presente estudo, analisando-se também de que forma se expressam na prática, como são avaliados e que mudanças acontecem neste contexto.

Assim, o problema que se propõe para esta pesquisa pode ser assim enunciado: **Quais as características da avaliação institucional, do conteúdo e do processo estratégico nas escolas técnicas do Estado do Paraná?**

1.2 Definição dos objetivos da pesquisa

O objetivo do estudo consiste em verificar de que forma a avaliação institucional afeta o conteúdo e o processo estratégico nas Escolas Técnicas do Estado do Paraná.

A partir do objetivo geral entendem-se como objetivos específicos:

1. Caracterizar o ensino técnico e os processos avaliativos dos cursos a partir das práticas da população das organizações escolares investigadas.
2. Descrever o conteúdo e o processo estratégico das organizações que ofertam curso técnico.
3. Identificar as mudanças de conteúdo e de processo estratégico geradas pelo processo avaliativo.

1.3 Justificativas teóricas e práticas

O sistema educacional brasileiro tem passado por relevantes mudanças desde o tempo das reduções jesuíticas. Desde a implantação da primeira lei de ensino a LDB 4024/61 de 20/12/61 até a atual LDB 9394/96 de 20/12/96 houve um processo de mudanças e transformações significativas na área educacional. Foram pressões legislativas, avanços e retrocessos no ensino que passaram a exigir uma nova estrutura organizacional, diferenciada atuação e uma forte administração estratégica nas organizações escolares. Este cenário que se apresentou em décadas passadas e que se apresenta hoje suscita uma sensação de instabilidade e até mesmo certa indiferença para com a educação brasileira, em especial a educação profissional, por meio dos cursos técnicos.

Este estudo tem como importância prática compreender o processo pelo qual passam as organizações escolares que ofertam os cursos técnicos, quanto às transformações que o setor educacional tem enfrentado de forma a auxiliar estas organizações a gerir com mais eficiência as mudanças estratégicas necessárias, avaliando seu desempenho e como acontecem estas mudanças. Perrenoud (2000) salienta que os professores não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências e responsáveis pela qualificação da área educacional. Todos os ofícios da educação estão envolvidos e exigem novas competências em matéria de gestão escolar. Enfim todos são envolvidos, desempenham seu papel e são avaliados no processo.

Querer a mudança ou estar consciente da sua necessidade para a sobrevivência e para o aproveitamento de oportunidades estratégicas é a única via de sucesso para as organizações. A implementação efetiva da mudança é influenciada por atitudes, valores e padrões de comportamento dos membros da organização, assim como, pelo tipo de estratégia planejada para influenciar estas mudanças.

A educação para o trabalho pouco tem sido colocada em pauta na sociedade brasileira. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à formação de mão-de-obra, tem reproduzido o dualismo existente entre as elites condutoras e a maioria da população. A necessidade de políticas públicas de formação profissional supera o viés assistencialista/compensatório e promove a inclusão social, articuladas desta forma às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda, sem o que não é possível oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades da população prover seus próprios meios de existência. Não se concebe mais nos dias de hoje a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista, promessa política ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Desta forma acredita-se que o presente trabalho vem colaborar com a formação de políticas educacionais coerentes com a prática escolar; levar a reflexão dos órgãos competentes das reais necessidades das organizações escolares que ofertam esta importante modalidade de ensino tanto para o estado quanto para o país na geração de empregos e para atender uma demanda escassa hoje; apresentar à gestão escolar que é possível a aplicabilidade de uma metodologia que acompanha todo processo e conteúdo da formação profissional, e ainda reforçar que a qualidade na oferta do ensino gera qualidade de vida, satisfação pessoal, bem-estar e supre as necessidades básicas do ser humano por meio do seu trabalho.

A justificativa teórica volta-se à contribuição na construção do entendimento sobre o desempenho obtido pelas escolas técnicas do Paraná, que seguem as diretrizes e a legislação vigente, acompanhadas de uma prática escolar e de todo um cenário que influencia diretamente suas ações, analisando também de que forma a

avaliação institucional afeta o conteúdo e o processo estratégico destas organizações escolares prevendo melhorias. A intenção deste trabalho não apresenta um fim em si mesmo; o que se pretende é realizar um estudo empírico por meio do acompanhamento da prática escolar dos cursos técnicos responsáveis pela qualificação dos alunos, a inserção ao mercado de trabalho durante ou após a conclusão do curso, bem como possíveis dificuldades encontradas pelas organizações escolares, ou seja, a prática e /ou mudanças neste cenário. Torna-se premente destacar que além das pressões ambientais de natureza coercitiva (legislação) a influência dos membros da organização (gestores / pessoas) é um elemento norteador no estabelecimento de estratégias organizacionais. Good e Weinstein (1992) salientam que é preciso examinar simultaneamente os processos na escola para identificar as interações que facilitam (ou que dificultam) a consecução das metas estabelecidas e, por isso, os estudos devem não só envolver aspectos pedagógicos, mas também as ações empreendidas que promovem o ambiente de ensino desde os envolvidos diretamente como indiretamente.

A adoção da perspectiva da estratégia como prática de mudança por si só possui uma relevância teórica, uma vez que nos trabalhos desenvolvidos na área surgem inúmeras questões ainda não resolvidas, como desafios metodológicos e teóricos que precisam ser analisados, principalmente na área da educação profissional.

O processo estratégico dá-se em constante expansão no tempo onde estas situações são levadas em conta, ora influenciando ou sendo influenciada pelas políticas organizacionais, disponibilidade de recursos e relações de poder existentes, afetando assim as rotinas, decisões, ações dos envolvidos e causando efeitos nos resultados da organização. Segundo Bulgacov (2009), um dos principais desafios dos gestores é o desenvolvimento da capacidade de prever e estar em posição de prescrever as ações gerenciais e os resultados organizacionais em perspectiva. A formação de estratégias constitui-se por meio de práticas sociais, práticas operacionais e dos praticantes, com o intuito de alinhar a prática cotidiana da gestão às estratégias, ou seja, o conteúdo ao processo estratégico e vice-versa.

Retomar o estudo da estratégia buscando resgatar sua essência e compreendendo-a como construída por pessoas e suas interações torna o estudo relevante

para o domínio da prática escolar neste caso, visto que pode-se contribuir para que os estrategistas e pesquisadores compreendam melhor a estratégia e possam aprimorar o desempenho das organizações escolares e suas relações com a sociedade.

A articulação entre o mundo da educação e do trabalho, ditada pelo novo paradigma da sociedade do conhecimento, a ampliação das oportunidades de inserção profissional do trabalhador visando o alto desempenho em contextos de constante transformação e a renovação no processo ensino-aprendizagem sintonizada com as demandas crescentes são motivos que levam esta pesquisa a articular-se com as práticas das organizações que têm como foco a qualificação profissional. Casar a perspectiva da estratégia para estudar as organizações de ensino torna-se coerente, visto que estas trabalham com educação, uma prática social em si, com resultados importantes para a sociedade como um todo (enquanto organizações que são) e com um papel importante na área, aqui em destaque a educação profissional e a qualificação de pessoas para ingressarem e atuarem de maneira eficiente no mercado de trabalho.

Motiva particularmente esta pesquisa a experiência profissional da autora, pedagoga e especialista em Educação, com atuação em todos os níveis de ensino, em escolas da rede pública e privada, no Rio Grande do Sul e no Paraná, em cargos de gestão escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

2.1 Estratégia

Conceituar estratégia é tão complexo quanto saber se a organização está usando ou não a melhor estratégia. A palavra foi herdada dos gregos e diz respeito ao cargo e a dignidade de ministro da guerra, comandante de uma batalha. De acordo com Maximiano (2004) estratégia é “a seleção dos meios para realizar objetivos”. Este autor fez um levantamento da definição de estratégia com diferentes autores contemporâneos da administração e destaca: Hamel e Prahalad (1995) definem a estratégia como o processo de construção do futuro, aproveitando competências fundamentais da empresa. Bateman e Snell (1996) definem o termo como o padrão de alocação dos recursos para realizar os objetivos da organização. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) também adotam tal prática, buscando resposta em autores especialistas no tema, mas não conceituam o termo sob uma única ótica e optam por listar áreas de concordância, no que diz respeito à natureza da estratégia.

O conceito de estratégia, originado nas manobras militares, somente foi aplicado aos negócios no fim da década de 1950. No início apenas era vinculado à idéia de que as estratégias necessitariam ser planejadas (BARCELLOS, 2002), pois até então, o planejamento de longo prazo era tratado como a mera projeção do passado no futuro, que variava de acordo com o setor industrial no qual a empresa operava.

Mintzberg (2000) afirma que não é possível encontrar uma definição única para o termo, que possa resumir todas as particularidades de sua utilização. Esse mesmo autor propõe cinco definições distintas: estratégia como plano, como manobra (ploy), como padrão, como posição e como perspectiva.

A estratégia como plano representa uma diretriz ou conjunto de diretrizes para administrar determinada situação. Desta forma, as estratégias teriam duas características essenciais: são preparadas previamente as ações para as quais se aplicam e são desenvolvidas de forma consciente e proposital. A estratégia como manobra pode ser vista como um “truque”, usado para enganar um concorrente. A estratégia

como padrão é a efetivamente realizada. A estratégia como posição é a colocação de determinados produtos no mercado/ambiente e que, de acordo com Porter, (apud MINTZBERG, 2000, p.19) “estratégia é a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo um conjunto diferente de atividades”. A estratégia como perspectiva é a maneira de uma organização fazer as coisas. De acordo com Peter Drucker (apud MINTZBERG, 2000, p.19) esta é a “teoria do negócio”. Nem toda a estratégia inicialmente planejada será realizada na prática.

Para sintetizar, Mintzberg (2000, p.274), em seu livro “Safári de Estratégia”, apresenta as dez escolas de administração estratégica, transmite a complexidade da formação de uma estratégia, que é:

Não será fácil. A formação de estratégia é um espaço complexo. E dez é um número muito grande para cérebros acostumados a sete mais ou menos dois. Mas o erro, caro Brutus, não está nem nas estrelas nem em nós, mas no processo em si. A formação de estratégia é um desígnio arbitrário, uma visão intuitiva e um aprendizado intuitivo; ela envolve transformação e também perpetuação; deve envolver cognição individual e interação social, cooperação e conflito; ela tem de incluir análise antes e programação depois, bem como negociação durante; e tudo isso precisa ser em resposta àquele que pode ser um ambiente exigente. Tente apenas deixar tudo isso de lado e veja o que acontece!

Percebe-se que estratégia, apesar de abordagens diferentes, tem áreas de concordância em alguns pontos (Mintzberg, Ahlstrand e Lampel, 2000), como: diz respeito tanto à organização como ao ambiente; é complexa; afeta o funcionamento da organização; existem em níveis diferentes e envolve vários processos, envolve um exercício de definição de conceitos e análise da realidade e a estratégia realizada quase nunca é a mesma que foi planejada.

Em função de pesquisas e teorias sobre o assunto várias escolas de pensamento sobre a estratégia surgiram, cada uma buscando solucionar as lacunas da outra ou buscando explicar a corrente estratégica predominante em cada época.

Mintzberg (2001) resumiu as características de dez escolas do pensamento estratégico que se desenvolveram a partir da década de 70 do século XX. São elas:

A Escola do Design: vê a estratégia como um processo de concepção onde há um ajuste entre as forças e as fraquezas internas da empresa com as ameaças e oportunidades externas de seu ambiente.

A Escola de Planejamento: a estratégia é um processo formal que pode ser decomposto e sustentado por técnicas como orçamentos, programas e planos operacionais.

A Escola de Posicionamento: a estratégia é um processo analítico por meio de análises formalizadas da situação encontrada e de uma minuciosa análise do ambiente externo e interno da empresa.

A Escola Empreendedora: a estratégia é vista como um processo visionário, da intuição, é feita a formulação da estratégia através de visões vagas ou perspectivas amplas, as quais são vistas por meio de metáforas, um processo totalmente visionário.

A Escola Cognitiva: a estratégia é um processo mental, busca compreender o que se desenvolve na mente das pessoas. Busca entender como a mente humana processa a informação, mapeia a estrutura do conhecimento e obtém a formação de conceitos, focalizando a cognição na criação da estratégia.

A Escola do Aprendizado: a estratégia é um processo emergente que se origina na organização através de seus membros individualmente ou coletivamente.

A Escola do Poder: a estratégia é um processo de negociação que vê dentro das organizações um fenômeno essencialmente político de modo que o processo envolve barganha, persuasão e confrontação entre os que dividem o poder na empresa, e também visualiza a organização como uma entidade que usa seu poder sobre os outros e seus parceiros de aliança, realizando redes de relacionamento para negociar estratégias de seu interesse.

A Escola Cultural: a estratégia é um processo coletivo, enquanto o poder concentra-se em interesse próprio e fragmentado, a cultura volta-se para os interesses comuns e de integração dentro da organização.

A Escola Ambiental: a estratégia é um processo reativo, a organização é considerada um ente passivo que consome seu tempo reagindo a um ambiente que estabelece a ordem a ser seguida.

A Escola da Configuração: a estratégia é um processo de transformação, as organizações são percebidas como agrupamentos coerentes de características e comportamentos.

Estas escolas podem ser agrupadas em três conjuntos: O primeiro, referente às três primeiras, é de natureza prescritiva, ou seja, a de design focaliza a formulação de estratégia como um processo de desenho informal, de concepção; a de planejamento focaliza o processo como separado e sistemático, e a terceira, de posicionamento, focaliza a seleção de posições estratégicas no mercado. O segundo, percebe-se que as outras seis escolas seguintes preocupam-se mais em descrever como as estratégias são formuladas. E um terceiro grupo é representado somente pela última, a de configuração.

Mintzberg compara a formulação e implementação estratégica com o trabalho de um escultor sendo que, neste contexto, os gerentes são os artífices e a estratégia a argila. Para o autor, a estratégia deve ser vista como um processo contínuo de aprendizagem e escolha, um produto de mãos e mentes, de processos de análises e sínteses, contendo elementos explícitos (planos) e implícitos (comportamentos, intenções), racionais e não racionais, formada de fases e elementos de estabilidade e mudança. O ponto forte desta analogia está em considerar elementos racionais e não racionais no processo.

São pressupostos teóricos, autores, referências e modelos disponíveis na literatura quando se refere ao conceito, contribuições ou críticas à estratégia, porém estabelecer um processo organizacional que seja coerente é a maior dificuldade. Para Porter (1989), estratégia é ser diferente, é conviver com uma série de situações complexas e minimamente administrá-las e é este o grande desafio hoje. Bulgacov (2007) afirma que estratégias são decisões antecipadas que envolvem produtos, mercados e processos organizacionais, com a finalidade de obterem-se resultados socioeconômicos, ou seja, conteúdo, produto + mercado = resultado.

Concorda a autora com o conceito de Bulgacov e entende estratégia como conjunto de decisões que serão executadas no decorrer de um processo de análises, de um processo avaliativo da organização para se chegar a resultados que visem à melhoria do seu desempenho.

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos ato-

res sociais. O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos, onde a estratégia também está presente.

As escolas enquanto organizações apresentam características peculiares que as diferenciam muito das demais organizações. De forma geral, os estudos sob a ótica da educação que abordam a questão da administração da educação questionam em grande parte a visão tradicional taylorista e que de outra forma aproximam-se da abordagem utilizada aqui para a análise das organizações escolares de educação profissional como prática social.

De início, acredita-se ser relevante destacar o entendimento conceitual que se tem da organização escolar,

entendida esta como um objeto sociológico. É a conceptualização da escola como um sistema complexo de comportamentos humanos organizados que permite excluir duas visões redutoras: a escola encarada como agregado biológico, ou a escola reduzida à sua dimensão e às suas fronteiras físicas (o terreno delimitado pela cerca e os edifícios). Encarada a escola como uma realidade compósita de acções desenvolvida pelos actores sociais, pretende-se apreender o modo de articulação e estruturação destas acções (...) (CANÁRIO, 1996, p. 127).

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva.

Desde que a sociedade é percebida como grupo humano organizado, com uma certa identidade e história, consegue-se identificar, concomitantemente, uma forma de agir coletiva objetivando desenvolver, nas crianças e jovens, as habilidades e conhecimentos que facilitem a adaptação às práticas socioculturais e o entrosamento como restante do grupo. Esse processo de direção e formação social dos grupos mais jovens, nos mais variados espaços e tempos sociais, constituem uma prática social universalmente caracterizada como educação (BRANDÃO, 2002, p. 73-74).

A base conceitual do entendimento de educação coloca-a como uma prática social, construída, e que permite a socialização dos sujeitos diante da realidade em que se inserem. Tratar do campo da educação não é uma tarefa fácil, principalmente

porque a educação enquanto ciência sofre influências das mais diferentes ciências sociais (sociologia, filosofia, psicologia etc.) – talvez aí uma aproximação com a administração (estratégia), que hoje é entendida como dependente da compreensão vinculada a diferentes campos da ciência. Aventurar-se por este campo e ousar compreendê-lo exige, de início, que se façam escolhas fundamentais, em relação à epistemologia que orientará então as escolhas teóricas rumo a uma coerência de análise. Posto que, o presente estudo parte de estudos organizacionais e da abordagem teórica da estratégia para delinear um suporte teórico com vistas ao cumprimento dos objetivos do trabalho, as escolhas para contextualizar o campo de investigação empírica são coerentes com todo o quadro desenhado desde o início da discussão teórica.

As características organizacionais das escolas tendem a construir-se com base em três grandes áreas onde conteúdo e processo se fazem presente: 1) estrutura física da escola que compreende a dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc; 2) a estrutura administrativa que envolve a gestão escolar, coordenação, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação da comunidade, relação com as autoridades centrais e locais, etc; e 3) a estrutura social da escola que diz respeito à relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilidade e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, ambiente, empresas, etc.

Segundo Hutmacher (1992, p.58), “uma escola é um agrupamento relativamente permanente de forças de trabalho, de recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade”. Para Mintzberg (1990), há nas organizações escolares um centro operacional, constituído por professores e alunos, um suporte logístico que trabalha apoiando o funcionamento do conjunto (cantina, contabilidade, manutenção entre outros), e um topo estratégico, constituído pelos membros que tem as responsabilidades e o poder dirigente. O topo estratégico tem como função assegurar que a organização cumpre a sua missão, supervisionando o conjunto dos recursos humanos e materiais. Neste sentido o autor destaca que os gestores escolares desempenham um papel determinante, ainda que delicado, em propiciar ocasiões e lugares para o desenvolvimento da organização, e o papel do diretor é fundamental

para assegurar esta unidade, bem como a implementação de todo um programa institucional.

O sistema de liderança nas organizações escolares está relacionado às estratégias que implicam o envolvimento direto da alta direção, clima de aprendizagem, estrutura organizacional, desempenho e revisão periódica dos resultados. Segundo Porter (2010, p.22) “acima de tudo, os bons líderes devem vivenciar eles próprios a estratégia, por seu modo de atuar, pela maneira como usam seu tempo”. É importante ressaltar que uma prática pedagógica eficaz não depende somente do docente, mas de toda uma equipe envolvida no processo de aprendizagem. Na complexa teia de relações e interdependência existente no dia-a-dia escolar, em seu ambiente, é que reside o espaço privilegiado para materializar ideais e propósitos educacionais em ações efetivas e assim vislumbrar novas possibilidades, avanços e bons resultados. O tempo, as circunstâncias e as demandas não são mais as mesmas. Há de se fazer uma leitura do cenário que vem se desenhando nas escolas técnicas e no mercado de trabalho que sinalizam a necessidade de incorporação de outras ou novas dimensões ao processo educativo, que talvez através de um simples contato com os clientes (alunos), o retorno pode ser satisfatório ou gerador de mudanças atrativas e significativas perante a competitividade (mercado).

A estratégia está ligada a qualquer processo de tomada de decisão que afeta toda a organização escolar por um prazo temporal e constitui um conjunto de decisões e de ações que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da mesma, mobilizando todos os seus recursos. Apesar das dificuldades em pensar e atuar estrategicamente, em formular e executar estratégias, em saber o que constitui verdadeiramente a gestão estratégica nas escolas — dada a existência de uma cultura de dependência em que as decisões estratégicas continuam a ser impostas pelas mantenedoras — pensamos que, num contexto de autonomia, as organizações educativas podem aplicar uma metodologia sistemática, tornando-se esta um exercício desafiante, capaz de disponibilizar, pelo menos, elementos e sugestões para uma gestão mais eficiente no ambiente em que se encontra. Talvez num contexto político e administrativamente descentralizado e com reconhecimento de autonomia às escolas, é possível imaginar que estas invistam mais na construção de estratégias diferenciadas, expressas no projeto da escola.

O Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico - SEMTEC -, vem desde 1996 desenvolvendo estudos com o objetivo de propor um novo modelo para o ensino médio acadêmico, que culminou com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, completando assim a reforma deste nível de ensino, iniciada com a proposta de criação do ensino profissional como ramo separado. Conforme as diretrizes prevalecem a concepção de um ensino médio acadêmico com uma forte base comum de conhecimentos fundamentais organizados por áreas e observado o princípio da transdisciplinaridade, que são complementadas com conteúdos diversificados para atender necessidades locais e regionais, bem como para estabelecer articulações com o mundo do trabalho. Este é um exemplo de estratégia que envolve o conteúdo e processo nas organizações escolares que pode gerar resultados e provocar mudanças nesta área. Esta modalidade de ensino médio é propedêutica, podendo ser complementada concomitantemente ou sequencialmente, com módulos profissionalizantes: a educação profissional. Hoje denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) a ela compete, entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica. Foram estratégias encontradas e implementadas com o intuito de alinhar ações visando um atendimento de qualidade tanto aos alunos do ensino médio quanto da educação profissional, nos cursos técnicos. O Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, disponibiliza o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. O objetivo deste documento é facilitar o acesso dos estudantes a todos os cursos reconhecidos pelo MEC, bem como às organizações escolares se estruturarem conforme as diretrizes descritas. O Catálogo agrupa os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas em eixos tecnológicos que somam ao todo 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos em todo país. São eles:

1. Agropecuária 1.200h
2. Artes 800h

3. Comércio 800h
4. Comunicação 800h
5. Construção civil 1.200h
6. Design 800h
7. Geomática 1.000h
8. Gestão 800h
9. Imagem pessoal 800h
10. Indústria 1.200h
11. Informática 1.000h
12. Lazer e desenvolvimento social 800h
13. Meio ambiente 800h
14. Mineração 1.200h
15. Química 1.200h
16. Recursos pesqueiros 1.000h
17. Saúde 1.200h
18. Telecomunicações 1.200h
19. Transportes 800h
20. Turismo e hospitalidade 800h

A partir disso percebe-se a importância de como todos os praticantes, não somente os gestores, professores e alunos dentro da organização, mas também os demais envolvidos influenciam de maneira direta ou indireta no ambiente em estudo e a soma de esforços, critérios e instrumentos bem definidos através de uma metodologia de avaliação, por exemplo, pode gerar mudanças e ações satisfatórias.

2.1.1 Teoria Contingencial

A teoria da contingência apresenta uma abordagem multivariada que fornece um paradigma coerente para a análise da estrutura organizacional. A visão contingencial da organização e de sua administração indica que uma organização é um

sistema formado de subsistemas e marcado por limites identificáveis em relação ao seu ambiente, de maneira formal ou informal.

O significado da palavra Contingência é algo incerto ou eventual, que pode acontecer ou não. Contudo, de forma mais vasta, a teoria da contingência salienta que não se alcança a eficácia organizacional seguindo um único e exclusivo modelo organizacional, ou seja, não existe uma forma única e melhor para organizar, no sentido de se alcançar os objetivos variados das organizações dentro de um ambiente também variado. Diferentes ambientes requerem diferentes desenhos organizacionais para obter eficácia, há o deslocamento da visualização de dentro para fora da organização, onde a ênfase é colocada no ambiente e nas demandas ambientais sobre a dinâmica organizacional, denominados como fatores contingenciais.

Há diversos fatores contingenciais relacionados à tarefa e tecnologia, tais como estratégias, tamanho e incerteza. Portanto, para ser efetiva, a organização precisa adequar sua estrutura a seus fatores contingenciais e ao ambiente. Por isso, frequentemente a abordagem contingencial é chamada de “abordagem da organização e seu ambiente” (DONALDSON, 1999).

No presente estudo, a teoria da contingência é relevante, de maneira que, as diretrizes, legislação e a organização dos cursos técnicos são colocadas em prática a partir de uma hierarquia centralizada pelos órgãos responsáveis e pensantes da educação nacional (MEC, CNE, SEMTEC) e no decorrer das práticas escolares são percebidas mudanças necessárias, ou seja, um novo paradigma, de estrutura mecanicista para uma estrutura orgânica. Burns e Stalker destacam que quando uma organização enfrenta um ambiente estável a estrutura mecanicista é mais efetiva; mas onde a organização enfrenta um alto grau de mudança, uma estrutura orgânica é necessária. O comportamento regulado por descrições de cargos, planos, procedimentos e regras muda à medida que as contingências mudam devido ao crescimento ou necessidades visíveis.

Para Donaldson (1999) a importância da teoria da contingência pode ser observada quando se analisa uma pequena organização que tem uma estrutura simples e possui poucos níveis na hierarquia, sendo que na medida em que a organização cresce a estrutura torna-se diferenciada e mais níveis de hierarquia são adicionados. Portanto, em toda a organização, inclusive a escolar, há uma divisão maior

do trabalho conforme as operações são decompostas em seus componentes e alocadas a departamentos e equipes de trabalho específico, a administração também é fragmentada. Esses elementos constituem uma teia impessoal que regula os membros da organização, de maneira que o controle se desloca da supervisão direta e pessoal para dispositivos impessoais. À medida que as organizações se diversificam a estrutura funcional original deixa de responder à complexidade das decisões, e quando grande e diversificada torna-se mais burocratizada e descentralizada, demonstrando como a estrutura organizacional muda à medida que as contingências mudam em favor do crescimento.

Destaca Donaldson (1999) que a incerteza da tarefa é o coração do conceito de contingência e a hipótese central da teoria da contingência estrutural é que as tarefas de baixa incerteza são executadas mais eficazmente por meio de uma hierarquia centralizada. Essa afirmação vem ao encontro da tomada de decisão nas organizações, neste caso através das escolas técnicas, onde muitos procedimentos são definidos pelos dirigentes, mantenedoras e pela legislação vigente, todos, órgãos normatizadores da educação profissional, que através de propostas de trabalho, algumas vezes de incerteza, são avaliadas as práticas escolares, sendo estas analisadas para as melhorias do processo. O significado da incerteza da tarefa deriva da percepção de que quanto mais incerta a tarefa, mais informações têm que ser processadas. As organizações que lidam com incerteza têm que se valer de procedimentos especializados e isto exige flexibilização da obediência hierárquica.

O desenvolvimento da teoria sistêmica nos estudos organizacionais abriu novas possibilidades de análise para o espaço das organizações ao considerá-las não mais como um sistema fechado, mas demonstrando seu contínuo intercâmbio com o ambiente e a influência deste na sua estruturação. Tendo em vista os fatores ambientais, bem como suas contingências, que podem impactar nas organizações, a teoria contingencial trata da influência dessas variáveis na formatação das estruturas das organizações, que ao adotarem distintas formas de se configurarem poderiam se adaptar em relação ao ambiente. O enfoque de sistemas parte do princípio de que assim como os organismos, as organizações estão abertas ao ambiente no qual estão inseridas e precisam manter uma relação adequada com este, caso queiram sobreviver (MORGAN, 1986).

A teoria da contingência sustenta que a estratégia leva à estrutura, sendo assim, o ambiente delinea a estrutura organizacional de modo que a mesma possa corresponder às suas exigências. O cerne do debate da teoria da contingência, portanto, está na forma em que a estrutura organizacional é formatada, de maneira que atenda às necessidades ambientais. Na perspectiva contingencial, não há espaços para escolhas ou vontades humanas. (DONALDSON, 1999).

As organizações, como indivíduos, são criaturas com propósitos e objetivos que atuam conforme pressões do ambiente. Entretanto, atualmente é amplamente aceita a existência de conflitos com relação aos objetivos. Isso significa que a definição das atividades de término é sempre problemática para as organizações, pois estas abrigam conflitos entre diferentes expectativas dos atores organizacionais. A grande preocupação acerca das análises contemporâneas da dependência estrutural está em fornecer um paradigma coerente com a análise da estrutura das organizações (DONALDSON, 1999). As análises dessa natureza incluem os relacionamentos de autoridade e de subordinação, os comportamentos requeridos pelos regulamentos das organizações e os padrões adotados na tomada de decisões, como descentralização, padrões de comunicação, entre outros.

"Qual é a melhor forma de se organizar?" é a grande pergunta feita pelos teóricos ligados à contingência estrutural. Nesta perspectiva, a pergunta se relativiza, pois são tantas estruturas corretas quantas forem às variáveis contingenciadoras, porém vai depender da natureza do ambiente com o qual a organização se relaciona. A idéia central é uma adequação entre a estrutura e a contingência organizacional que afeta o desempenho da organização. A inovação ambiental leva a organização a aumentar seu grau de inovação pretendida, a qual é causa imediata da adoção de uma estrutura orgânica devido ao seu crescimento e o acompanhamento deste processo se dá através de uma avaliação de conjunto (conteúdo e processo). Nas organizações escolares através de instrumentos que mediam e avaliam os processos contribuem significativamente para um melhor desempenho das mesmas, tanto dos envolvidos como no ambiente em que se encontram.

2.1.2 Conteúdo e Processo Estratégico:

Por muito tempo acreditou-se que bastariam algumas boas idéias para garantir o sucesso e a sobrevivência de uma organização e que estas boas idéias estariam nas cabeças da alta administração ou brotariam naturalmente nas reuniões anuais de planejamento. Boas idéias, de ano em ano, seria a fórmula do sucesso. Tal fato não vem se mostrando verdadeiro por vários motivos: porque falham as previsões sobre as quais se debruçam os altos executivos e nas quais baseiam suas ideias; os planos anuais e as mudanças incrementais propostas nas reuniões de planejamento se mostram insuficientes para adequar a organização às novas demandas; as boas ideias ou pelo menos as ideias necessárias não surgem naturalmente nas reuniões dos altos dirigentes ou nem sempre de suas cabeças; muitas boas ideias simplesmente não saem do papel e não são implementadas em função de resistências, relações de poder, ou porque determinados aspectos da cultura organizacional simplesmente não encaixam com as mudanças propostas.

A estratégia tem dois elementos indissociáveis: conteúdo e processo. O conteúdo trata sobre o desempenho, o que a organização faz (o que, para quem, por que), e seu posicionamento, quais são os resultados obtidos pela organização em termos de produtos oferecidos, mercado de atuação e objetivos alcançados.

Ansoff (1990) um dos pioneiros no assunto, argumenta que o conteúdo estratégico representa quais produtos e tecnologias a empresa irá desenvolver, onde e para quem os produtos serão vendidos e como a empresa obterá vantagem sobre os concorrentes, chamando este conjunto de regras de estratégias de negócios. Ainda, sugere o autor, que a interligação da questão, em vez da organização, é com o que ela deseja ser, representa um “elo comum”, ou seja, “relação entre produtos e mercados, presentes e futuros, que permita a estranhos perceber em qual direção a empresa está avançando e dar orientação a sua própria administração”. (ANSOFF, 1990, p.88)

Mais recentemente, a pesquisa em conteúdo estratégico tem estendido sua atenção para a influência do acesso da empresa a recursos em seu desempenho. Além de sugerir quais são as posições competitivas e de recursos desejados, a

pesquisa em conteúdo estratégico não descreve como as empresas atingem e mantêm essa posição por meio tanto de ações deliberadas quanto por tentativa e erro. (CHAKRAVARTHY e DOZ, 1992, p. 6. *Tradução livre*).

Já para Meirelles et al. (2000), o conteúdo estratégico está relacionado às ideias e suas inter-relações e contempla intenções, proposições, lógica interna, mútuas influências, articulações, eventuais discrepâncias ou incongruências das estratégias concebidas, caracterizando portanto, o aspecto mais racional da estratégia.

Chaffee (1985) e Montgomery (1989) definem conteúdo estratégico como sendo o foco da organização, ou seja, a combinação de mercados em que a organização compete com suas estratégias de negócios. De forma mais abrangente, pode-se considerar o conteúdo estratégico como a descrição do posicionamento estratégico da organização somada aos resultados obtidos sob contextos ambientais variáveis.

Assim proposto pelos autores, conteúdo estratégico refere-se fundamentalmente àquilo que levará a empresa a obter um desempenho econômico e financeiro em relação às suas atividades: sua posição de mercado em relação aos concorrentes, os mercados em que atua e os produtos que ela disponibiliza para estes e seus clientes, sendo esta a essência da estratégia. Ou seja, seu conteúdo, a definição do escopo e as áreas de abrangência do negócio, onde se manter e para onde crescer, estabelece a visão de futuro associada à estratégia. Ansoff (1990) salienta ainda que o estabelecimento da estratégia tem como função selecionar projetos possíveis, tanto em termos de aceitabilidade quanto em termos de refutabilidade de determinada ideia. Interessante observar que o autor afirma que a estratégia não é necessária para todas as empresas, ela “se torna desnecessária quando a dinâmica histórica de uma organização a leva onde ela quer ir” (ANSOFF, 1990, p. 96.)

O outro aspecto da estratégia, o processo (como e por que), refere-se à dinâmica envolvida na elaboração e implementação da estratégia, procura entender os aspectos internos à organização que lhe permitem atuar em determinado ambiente. Este aspecto refere-se mais ao lado não racional da estratégia, mais próximo do cotidiano organizacional, influenciado por sua cultura, clima, estrutura, relações de poder, competências, relações entre pessoas e entre grupos de pessoas. Este é o aspecto da estratégia que se preocupa com a criação de dinâmicas apropriadas e

com o estabelecimento de um ambiente propício à geração e implementação das ideias, planos, projetos e diretrizes necessárias à organização. Diz respeito à mudança, movimento e à busca por padrões e leis explicativas dos processos de decisão e mudança organizacional em resposta a pressões ambientais e outros fatores. Descreve como e por que as estratégias são elaboradas e desenvolvidas, desvendando de que modo são tomadas as decisões e atitudes que dizem respeito à execução estratégica (BULGACOV, 2007).

Por processo estratégico entende-se a elaboração, validação e implementação da estratégia e está intimamente ligado à própria estrutura e processos de tomada de decisão. O processo envolve-se com a utilização eficiente dos processos administrativos incluindo, a sobreposição e interação de múltiplos níveis de análise: entre indivíduos, grupos, organizações, setores, etc. Trata ainda de como empregar recursos e estruturas para validar e implementar as estratégias organizacionais, podendo contribuir para restringir e/ou motivar a dinâmica de decisão-ação.

Em Day, é possível perceber a preocupação com estas duas dimensões da estratégia:

As escolhas estratégicas têm efeitos de onda de longo alcance por toda a organização. Elas determinam os fatores-chave do sucesso, ditam os programas e objetos que devem ser iniciados e continuados, definem as habilidades e recursos a serem mobilizados ou adquiridos e dão forma às expectativas de lucro e desempenho de crescimento. (...) Porém, sem uma implementação eficaz, o mais claro pensamento estratégico de nada valerá, atolado em conflitos funcionais, programas mal concebidos, estouros de orçamentos, prazos perdidos e mau acompanhamento. (DAY, 1990, p.27).

Os estudos voltados ao conteúdo estratégico também são relacionados aos resultados obtidos em diferentes contextos das organizações, ou seja, a descrição do posicionamento estratégico das mesmas, somadas aos resultados obtidos em contextos ambientais variáveis. Segundo Chafee (1985) o constructo de estratégia inclui as ações tomadas pela empresa, denominadas de conteúdo estratégico e os processos pelos quais as ações são decididas e implementadas, caracterizando o processo estratégico. Os clientes são uma poderosa vantagem competitiva para empresas que queiram evitar, por exemplo, a ameaça de novos entrantes ou a de produtos substitutos. Uma organização é um meio para satisfazer uma necessidade

humana, é uma ferramenta utilizada pelas pessoas para coordenar suas ações de forma a obter algo que desejam ou algum valor, de modo a atingir seus objetivos.

Segundo Pereira e Santos (2001), o desenvolvimento de uma estratégia corresponde exatamente a uma combinação dos resultados que se pretende atingir com os meios, ou políticas, pelos quais os resultados serão atingidos. Neste sentido a estratégia é um conjunto de ações articuladas para atingir resultados, gerar mudanças. A formação de estratégia é projeto sensato, visão intuitiva e aprendizado emergente; é sobre transformação e também perpetuação, envolvendo cognição individual e interação social, cooperação e conflito, incluindo análise prévia e programação posterior, além de negociação durante. Algumas vezes o processo tem que ser mais individualmente cognitivo do que socialmente interativo (MINTZBERG; LAMPEL; QUINN 2006 p. 43).

Pensamento e ação, formulação e implementação, processo e conteúdo. A estratégia por muito tempo lidou com essas dicotomias como questões inconciliáveis, como se elas não dissessem respeito exatamente ao mesmo assunto - estratégia. Essa tradição se perpetua nos livros que ensinam estratégia e conseqüentemente, entre os estrategistas. É por isso também que não se pode deixar de abordar tais questões quando se pensa em estudar o campo em questão.

Conteúdo e processo são duas faces da mesma moeda e, portanto, não podem ser separados, estão fundidos em uma mesma e única base, facilitando o entendimento e a sistematização no estudo da estratégia. Uma estratégia organizacional pode fracassar por deficiências nas ideias (conteúdo), nas dinâmicas (processos), ou em ambos os aspectos.

Schendel e Hofer (1979) definem estratégia como processo, afirmando que a administração estratégica lida com a ação empreendedora, com a reinvenção, o crescimento e, mais particularmente, com o desenvolvimento e a utilização das ações que guiam as atividades organizacionais. Sendo assim, a ação, o tempo, o desenvolvimento e os resultados são freqüentemente associados às pesquisas em torno desse tema.

Van de Ven (1992, p. 169) afirma que os estudos sobre o processo estratégico são considerados a partir de três diferentes significados: (1) como lógica que explica uma relação causal entre variáveis independentes e dependentes; (2) como

categoria de conceitos ou variáveis que se referem à ação de indivíduos, fluxo de trabalho, técnicas de tomada de decisão, a formulação estratégica, implementação e projetos organizacionais de risco e como as categorias podem ser consideradas e operacionalizadas como constructos; e (3) como umas seqüências de eventos que descreve como as coisas se modificam ao longo do tempo. Essa definição de processo que examina mudança nas variáveis ao longo do tempo toma perspectiva de desenvolvimento histórico e focaliza a seqüência de incidentes, atividades e estágios que surgem na duração de certa condição existente.

Para Chakravarty e Doz (1992), Mintzberg (2006) e Ansoff (1991), o processo estratégico considera a variável tempo quando relaciona elaboração, validação e implementação das estratégias. Elaboração diz respeito a encontrar e definir a estratégia; a implementação se relaciona com o aplicar a estratégia. Embora utilizadas de modo dúbio na literatura, as duas atividades são distintas: a primeira corresponde a encontrar ou elaborar a estratégia que vai ser usada; a segunda diz respeito a desenvolver o processo estratégico necessário para utilizar a estratégia nas atividades organizacionais, o que requer o envolvimento de toda a organização (MINTZBERG et al, 2006, p.1-9).

O processo estratégico também pode ser visto em constante expansão no tempo. Com mudanças ora adaptativas e, eventualmente, significativas. Transpassando múltiplos níveis organizacionais e influenciando as práticas e as condições cognitivas dos tomadores de decisão. Influenciando e sendo influenciado pelas estruturas de recursos e de poder existentes, bem como pelas políticas organizacionais. Afetando as normas, as rotinas, as decisões e as ações de seus participantes e exercendo efeitos sobre os resultados da organização. Sofrendo influência de sua história, de seu meio, das práticas que se tornaram padrão e se aculturaram. (BULGACOV, 2009)

Cada organização, em função de sua cultura, valores compartilhados, experiências anteriores, demandas ambientais, capacidade econômico-financeira, produtos e serviços, forma de propriedade, interferência do ambiente, posição no mercado, uso de tecnologia e conhecimento, nível cultural e educacional dos funcionários, objetivos almejados, precisará encontrar e/ou desenvolver o seu melhor modelo (metodologia) de concepção, formulação e implantação de suas estratégias. Cada modelo oferecerá desafios diferenciados e o que é invariavelmente verdadeiro é que

as atividades estratégicas fornecerão a base para o sucesso ou insucesso organizacional.

O processo estratégico de qualquer organização depende de uma série de fatores que incluem as demandas ambientais, os processos racionais e formais de formulação, os recursos disponíveis, as crenças e valores dos dirigentes e do restante da organização, a forma de distribuição de poder, entre outros. Assim, não bastará, para se conhecer o processo estratégico de uma organização, debruçar-se sobre sua missão, visão, objetivos ou mesmo sobre a íntegra de um plano estratégico formal. Será necessário conhecer pelo menos, aspectos de sua cultura, história, perfil de seus dirigentes, estrutura organizacional, e observar esta organização, na arena competitiva, em sua busca cotidiana por mercados, negócios, resultados e sobrevivência. Da mesma forma, para se elaborar e implementar estratégias de sucesso, todos estes aspectos devem ser observados a partir da consideração das (pelo menos) duas dimensões da estratégia: conteúdo e processo.

As questões levantadas aqui sobre conteúdo e processo possuem relevância tanto para a pesquisa quanto para o acompanhamento da execução em estratégia. São evidentes os enfoques feitos ao processo e ao conteúdo, principalmente em relação à incapacidade de um ou outro isoladamente explicar a estratégia enquanto um todo, sem uma concentração excessiva ou só no processo, ou só no conteúdo, deixando de lado a estratégia em si, enquanto fenômeno único. É pensando nisso que segue a discussão, procurando trazer alguns posicionamentos, inicialmente com a visão do todo, de modo a contribuir para a argumentação e a relevância em se estudar a estratégia nas organizações escolares que ofertam os cursos técnicos, bem como a influência do ambiente e dos envolvidos neste cenário.

Da mesma forma nos propomos a investigar nas escolas técnicas, o estudo dos processos que levam à mudança na organização e sua sustentabilidade em longo prazo, considerando as origens, cultura, ambiente, nível intelectual de sua equipe e a competência no que fazem oriundos de um processo de aprendizagens significativas. A aprendizagem significativa acontece quando um novo conteúdo, ideias ou informações relacionam-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo, sendo assim assimilado por ele, gerando mudanças significativas para enfrentar com segurança o mercado competitivo. Vale ressaltar que

a teoria da contingência estabelece que não há uma estrutura organizacional única que seja efetiva para todas as organizações e sim que pode variar de acordo com determinados fatores do seu ambiente.

Para os autores Fleury e Fleury (1995) são as seguintes práticas e mecanismos que sustentam o processo de aprendizagem: aprender a operar, aprender a mudar, aprender por análise de desempenho, aprender por treinamento, aprender por contratação e aprender por busca. Enfatizam que, embora estas práticas já sejam comuns nas organizações, o desafio consiste em integrá-las em estratégia consciente e programada de aprendizagem. Ressaltam igualmente, a importância da dimensão da gestão de pessoas, a qual, dentro da perspectiva estratégica e de aprendizagem, consiste em obter força-de-trabalho motivada e comprometida com a organização, através do conteúdo e/ou do processo estratégico presente também em organizações escolares.

2.2 Organizações Escolares

As organizações escolares ganharam visibilidade, progressivamente, nas duas últimas décadas, como decorrência das dificuldades enfrentadas pelas escolas em todo o mundo e da necessidade de rever a qualidade educativa, em função das demandas contemporâneas. As reformas educacionais, desencadeadas em quase todos os países, trouxeram novas perspectivas curriculares e modelos de gestão mais participativos, conseqüentemente mais democráticos, que configuram uma escola mais autônoma em relação aos sistemas centralizadores. Nesse contexto, parece emergir um novo paradigma organizacional em que se alinham inovações de toda ordem, incluindo-se novas relações institucionais com parcerias inusitadas, cooperação técnica e absorção no mercado de trabalho. Um conjunto de fenômenos sociais contribuiu para que os pesquisadores voltassem sua atenção, num primeiro momento, à escola como instituição e, posteriormente, às escolas como organizações. Esse interesse tem se manifestado de forma crescente, apesar de, nesse percurso, terem sido freqüentes as resistências no universo das próprias escolas em

relação à análise das organizações e à introdução de inovações. Uma é que o enfoque humanista próprio à escola pode ficar comprometido se houver determinados tipos de análise e ações importadas do mundo econômico, empresarial e político; e outra é que a perspectiva tecnocrática pode ser a porta de entrada para o esvaziamento político-ideológico da educação e da ação pedagógica.

Se, por um lado, essas resistências impedem ou dificultam adequadamente a mera transposição de paradigmas da empresa para a organização escolar, sem uma crítica pertinente, por outro lado, muitas vezes, essa mesma resistência impede a reflexão e o avanço do conhecimento sobre questões organizacionais da escola e retardam a introdução de inovações rumo a mudanças necessárias, tendo em vista situações sociais emergentes. A análise do funcionamento das organizações, seja qual for a sua natureza, obriga a uma abordagem bastante complexa, onde é necessário ter em consideração inúmeros fatores. Esses fatores podem ser enquadrados nos mais diversos ramos, desde a sociologia ou psicossociologia das organizações às ciências do comportamento humano. A interpretação da escola como uma organização encontrou diversas imagens que tendem a estar associadas às diferentes configurações definidas por teóricos.

Mintzberg é um caso paradigmático no que concerne ao estudo das diferentes estruturas, dinâmicas e configurações organizacionais e tendo por base os seus trabalhos, é possível compreender o funcionamento da escola ao mesmo tempo em que se analisam os fluxos nela existentes e de que forma tais aspectos poderão ajudar a compreender alguns problemas com os quais ela atualmente se vê confrontada. Mais do que dar resposta à necessidade de encontrar um modelo organizacional que melhore o funcionamento das organizações educativas, é importante refletir sobre como estão sendo operadas as mudanças em todo o sistema educativo e de que forma os modelos organizacionais das escolas se adaptam a essa nova realidade.

O conceito de organização tem sido abordado pelos mais variados autores e neste contexto as suas definições tentam, de certa forma atribuir-lhe um caráter sistêmico, onde as partes que a compõem são elemento chave no funcionamento das mesmas. Se por um lado, as organizações são tidas como agrupamentos de indivíduos construídos ou reconstruídos com objetivos específicos em termos de dinâmica

social, elas podem também constituir-se como um local onde cada indivíduo que a compõe atua para realizar os seus objetivos pessoais.

Segundo a definição de organização dada por Morgan (1986) a escola deve funcionar como um sistema vivo que existe num ambiente mais amplo do qual depende em termos de satisfação das suas várias necessidades e os seus profissionais devem funcionar como os órgãos que, em conjunto, trabalham para que a organização cumpra com os seus objetivos. Em suma, uma organização que educa deve assentar nos seguintes pilares: a *racionalidade*, como a disposição lógica dos elementos da organização; a *flexibilidade*, como a capacidade de adaptar-se às necessidades; a *permeabilidade* ou abertura em relação ao espaço exterior e a *colegialidade* para fazer frente ao individualismo, criado pela fragmentação de espaços, horários e mecanismos de colaboração (SANTOS, 1995).

Temos, portanto de considerar que as organizações educativas são por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atender a qualificação e autonomia dos seus profissionais, a sua ligação permanente ao conhecimento, a centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e as finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade. Simultaneamente, a escola como organização passou de uma situação de invisibilidade para uma situação de visibilidade, não só como objeto de análise, mas em função do impacto das reformas educacionais no mundo inteiro. No Brasil, a retórica da mudança fortaleceu-se com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI 9.394/96) que promoveu a reforma na educação nacional.

O aperfeiçoamento e avanço da organização, melhor se efetiva quando acompanhado de mudança da cultura organizacional - mentalidade - de forma qualitativa, quando há concomitante mudança de cultura no conjunto dos indivíduos, pois, o desenvolvimento da organização se apóia no desenvolvimento das pessoas e na sua capacidade para incorporar novas formas de fazer a instituição na qual trabalham. Vale dizer que a competência da organização, neste caso as escolares, em aprender, está vinculada à aprendizagem do conjunto de seus colaboradores. O avanço institucional advém do autoconhecimento institucional pautado em sua capacidade de aprendizagem.

Entre as organizações que configuram a sociedade, a escolar é uma das mais relevantes, pois influencia todas as outras, já que a grande maioria dos indivíduos passou por esta e que, ao menos em determinada perspectiva, modelou-lhes o pensamento. E esse pensamento, presente na sociedade, influencia a escola e a ela retorna, garantindo a conservação do *status quo* e a reprodução de valores. Assim, a tensão dialógica reprodução *versus* transformação permanece no cotidiano escolar e tipifica, entre outros fatores, a organização escolar. Entretanto, a essa relevância, em termos de discussão e de influência, não correspondem um repertório maciço e aprofundado de estudos e, nem mesmo, um questionamento sistemático e contínuo dentro da própria escola. Ousamos dizer que a escola é uma realidade organizacional pouco estudada, tanto no Brasil como em outros países.

Definir a organização escolar é uma tarefa árdua, na medida em que delimitar os conteúdos a serem inseridos nesse conceito evoca a limitação e a polissemia dos termos, além das diferentes perspectivas dos autores que constroem suas definições de um lugar determinado, com bagagens e repertórios distintos, mais ou menos próximo do universo escolar e de seus atores, como reflete Nóvoa (1992).

Alonso (1988, p. 11) esclarece que a organização escolar deve ser compreendida como “uma entidade social especialmente dirigida para a consecução de determinados fins os quais são explicitados e retomados ao longo do tempo e preocupada com a ação eficiente”. Nessa definição há um componente importante que se refere à historicidade e nos remete, portanto, ao estabelecido pela instituição e a seus fundamentos os quais, ao longo do tempo, podem sofrer transformações e, conseqüentemente, influir na formação da identidade da organização. Por outro lado, os fins da educação são diferentemente concebidos, de acordo com a temporalidade, a intencionalidade educativa e a política educacional a que se vinculam. Esses elementos são, também, determinantes da identidade organizacional, na medida em que exigem ações articuladas, nesta ou naquela direção, estratégias diferenciadas e a diversificação de perfis profissionais para a condução de uma política organizacional correspondente a valores eleitos como sustentação de um projeto educativo.

Na definição clássica, Mèlèse (1979, p. 27) afirma que a organização pode ser definida como “um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objetivos comuns”, enquanto Hut-

macher (1992, p. 40), ao analisar a escola em suas diversas dimensões propõe que a organização “é um coletivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder”. Levando em conta a dificuldade de conceituação, a singularidade do universo escolar e a complexidade de fatores que afetam a compreensão da organização em estudo. Buscamos a definição de Hall (1984, p. 23) como referência para esta reflexão:

Uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente que se compromete em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos.

Enquanto organização, a escola gera condições e estratégias que suprem os recursos adequados à consecução da eficiência e da eficácia, sem descartar no trajeto a perspectiva humanista e política que a distingue das demais. Não se trata, portanto, de transformar a escola num empreendimento utilitarista, voltado somente à formação de mão de obra e ferramenta para a reprodução social que, de todo e a princípio, descaracterizaria a essência de seu projeto político-pedagógico. Trata-se, porém, de trazer para a gestão e aos gestores uma perspectiva pragmática, capaz de acompanhar a velocidade, a simultaneidade dos eventos e avanços atuais, contemplando, ainda, as contradições e rupturas próprias de cenários em mudança, definindo as estratégias cabíveis a cada situação. Com vistas à expansão e democratização da educação profissional (cursos técnicos) no Brasil, o tema em estudo assume grande relevância no contexto atual em razão das expectativas da elaboração de políticas para esta área, tendo como referência sua articulação com a educação básica e o ensino superior.

2.2.1 O Ensino Técnico

As transformações sócio-econômicas ocorridas no início deste século passam a refletir mudanças significativas no mundo do trabalho. A necessidade crescente de

inserção competitiva nos mercados globalizados exige a modernização de sua estrutura produtiva por meio de inovações tecnológicas e mudanças organizacionais nas empresas. Com isso surgem também novas exigências que repercutem na educação, exigindo assim a estruturação de uma educação profissional dinâmica, renovada e em sintonia com os movimentos do setor produtivo.

Ensino Técnico é um dos termos utilizados para designar o segmento da educação escolar brasileira, de nível médio (equivalente ao antigo 2º grau), destinado à qualificação para o exercício de atividades nos diversos setores da economia, denominado pela LDBEN como cursos de educação profissional técnica de nível médio que visam à qualificação para o trabalho.

A origem e a expansão desta modalidade de ensino nos remetem ao processo de urbanização e industrialização que se acelera no Brasil após o golpe de outubro de 1930, o qual leva Getúlio Vargas à presidência do país. Até então, mesmo considerando a falta de uma estrutura de ensino no país organizada num sistema nacional, já existia o curso técnico comercial, com duração de um a três anos que junto com o curso preparatório, de três anos de duração, que o antecedia, equivalia ao curso secundário (ginasial) com duração de cinco anos e se configurava como uma opção para os concluintes do antigo primário.

Após a Reforma Francisco Campos (1931/1932) e a criação do curso superior de administração e finanças, o curso técnico comercial perde seu caráter de terminalidade, permitindo o acesso de seus concluintes somente a este curso de ensino superior. Com a Reforma Capanema (1942-1946), a conseqüente decretação das Leis Orgânicas do Ensino, a criação das escolas técnicas para a oferta de cursos técnicos e a divisão do nível secundário de ensino em dois ciclos, este ramo da educação é deslocado para o 2º ciclo do nível secundário e se constitui como parte de uma política nacional de educação.

O acesso ao ensino superior, para os concluintes dos cursos técnicos, no entanto, somente foi regulamentado pela Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953 (Lei de Equivalência), regulamentada, por sua vez, pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953. Estas normas jurídicas, que foram uma resposta política às pressões das camadas populares e médias urbanas no sentido de que lhes fossem oferecidas maiores condições de mobilidade social, estabeleceram a articulação do Sistema

Federal de Ensino Técnico e do Sistema Privado de formação profissional para a Indústria e para o Comércio (SENAI e SENAC), com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos matrícula em cursos do Ensino Superior, desde que relacionados com a habilitação técnica obtida e mediante estudos de adaptação e aprovação em exame vestibular.

A equivalência plena entre os cursos técnicos e os demais cursos do 2º ciclo do secundário (clássico e científico) e, portanto, o acesso indiscriminado ao Ensino Superior somente foi obtido com nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Com a retomada do processo de expansão capitalista pelo regime militar instaurado no país pelo golpe de abril de 1964, as funções econômicas atribuídas à educação, especialmente ao ensino profissionalizante ganharam um papel de destaque no cenário educacional o que acabou levando às reformas efetivadas pelas leis 5.540 de 28/11/1968 e 5.692 de 11/08/1971 – que implantaram, respectivamente, novas políticas educacionais para o ensino superior e novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

A LDBEN de 1971 tornou obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau para dotar a nação de recursos humanos, especialmente no que se referia à qualificação profissional de nível médio, necessário aos programas de desenvolvimento nos diversos setores da economia. Onze anos depois com a reforma da LDBEN efetivada pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, a profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser obrigatória. Com a promulgação da LDBEN de 1996 – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro – este ramo da educação escolar brasileira passou a se designar como Educação Profissional, expressa no capítulo III, artigos 39 a 42 da referida lei.

As novas concepções demandadas pela moderna gestão empresarial, as necessidades criadas pela explosão tecnológica, o novo enfoque dado ao conhecimento, que hoje é considerado um instrumento gerador de competitividade e produtividade organizacional, têm alterado de forma significativa o contexto do processo de trabalho, repercutindo diretamente no mundo da educação, especialmente na educação profissional, que nos últimos anos, tem sido objeto de discussão voltada para análise e avaliação de sua estrutura e funcionamento.

A educação é um conjunto de elementos que mantêm entre si uma inter-relação funcional com o propósito específico, pois ela, além de levar à pesquisa e à descoberta, acarreta mudanças, provocando novos problemas que devem ser resolvidos, recomeçando o ciclo. Pesquisa, descoberta, mudança, homem, sociedade. Podemos assim dizer que a educação realimenta todo o sistema social injetando na sociedade novos problemas e novos resultados, recomeçando assim, o ciclo, que cada vez mais leva o homem a estudar, sendo assim um fenômeno próprio do ser humano. (BUS-CAGLIA In: SENAI 2006, p.9).

Uma análise realizada por Caillods (1994) focaliza esta temática e abrange alguns países em diferentes condições culturais e econômicas agrupados em cinco categorias: países industrializados (Japão, Alemanha e França), países da Europa oriental (Hungria), países recém-industrializados (Coréia do Sul, Taiwan, Cingapura), países latino-americanos (sem especificação) e países de baixa renda (países africanos). Partindo das mudanças que estão ocorrendo na economia mundial e das demandas postas pela inovação tecnológica, a autora considera que, apesar das diferenças entre os países no que se refere a problemas a enfrentar e meios disponíveis para fazê-lo, todos se defrontam com questões básicas comuns a todos:

a. Como melhorar a qualidade do ensino e da formação e satisfazer mais eficientemente as necessidades da economia?

b. Como adaptar os sistemas de formação às necessidades mutáveis e quase sempre imprevisíveis do mercado de trabalho?

c. Como elevar a eficácia de tais sistemas quando os fundos que lhes são destinados pelo Estado, além de não aumentar, às vezes diminuem? (Caillods 1994, p. 280)

Depois de examinar os sistemas dos países destacados para análise (especialmente os industrializados), a autora se propôs a detectar as semelhanças e as convergências entre eles. Nesse sentido, chama a atenção, inicialmente, para dois pontos. O primeiro, curiosamente, reporta-se à diversidade de orientações estabelecidas à formação profissional, mesmo em países que compartilham de nível de desenvolvimento econômico semelhante. Considera que isso se deve ao fato de que a evolução de cada sistema depende do jogo de forças e da atuação dos diversos atores que nele estão presentes. Embora isso seja verdadeiro, a autora parece minimizar as disputas também acirradas existentes no seio da sociedade da qual o sistema participa, bem como a própria história de cada sistema, fatores que, certamen-

te, exercem uma forte influência na definição dos rumos tomados, em cada país, pela formação profissional. O segundo ponto destacado, sem maiores comentários, é o de que “é mais fácil modificar um sistema recentemente instalado numa economia pujante do que um sistema estabelecido há mais tempo numa economia recessiva” (Caillods 1994, p. 289).

Na Europa ocidental e oriental tendem a desenvolver-se os programas curtos de formação, financiados parcialmente pelo Estado, pelos quais se pretende atualizar as qualificações de desempregados de forma a aumentar sua empregabilidade. Nos países recém-industrializados, a ênfase é posta no aumento do nível de conhecimento da força de trabalho como um todo de modo a facilitar a transição de uma economia de mão de obra intensiva à outra, fortemente apoiada na inovação tecnológica.

As organizações possuem propósitos ou metas a serem alcançadas e para isso precisam visualizar os resultados obtidos em relação aos produtos oferecidos, mercado em que atuam e o foco nos objetivos; elementos importantes e que fazem parte do conteúdo e processo estratégico. A atual legislação enfatiza a necessidade de articular os diversos sistemas de educação profissional, otimizar a utilização de recursos existentes articuladamente com os sistemas produtivos; aliar a qualidade do ensino formal com a qualidade da educação profissional; superar o enfoque assistencialista e preconceituoso que desvaloriza a educação profissional e ofertá-la como direito do cidadão ao desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva.

São várias leis, decretos, pareceres e resoluções que regulamentam a educação profissional em nosso país, bem como no estado do Paraná. São as diretrizes que normatizam sua oferta, refletindo no cotidiano das organizações sob diferentes aspectos e fontes de inspiração para currículos desenhados por equipes educacionais que atuam ou não na educação profissional de nível técnico.

Não se pode tratar da educação profissional sem referência à “trabalhabilidade”, que é o desafio maior de um tempo em que a globalização e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápidas e continuamente recicladas ou substituídas, determinam que produtividade e competitividade são condições de so-

brevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos.

Cabe destacar um viés presente em pelo menos parte da literatura que vem sendo divulgada em diferentes áreas (sociologia, economia, administração, engenharia, psicologia, educação), sobre as ligações entre tecnologia e qualificação. Nessa literatura é freqüente o estabelecimento de relações causais, na maior parte das vezes de forma direta e linear, entre progresso técnico (expresso sob a forma de inovações tecnológicas), mudança nos conteúdos e processos de trabalho e qualificação profissional. Os resultados mais palpáveis desse tipo de abordagem têm sido:

a. uma forte ênfase no treinamento dirigido aos setores operacionais por parte de empresas em processo de adoção de inovações tecnológicas de base física e organizacional;

b. a produção de extensas e repetitivas listagens de atributos desejáveis dos novos trabalhadores, seja no âmbito das cognições, seja no das atitudes e dos comportamentos;

c. a desconsideração da qualificação como relação social;

d. uma forte pressão sobre o sistema educacional para que desenvolva a denominada “educação básica de qualidade” e, mais recentemente, a educação profissional.

Um novo paradigma presente na educação profissional afirma a desqualificação do antigo trabalhador para atender às novas exigências produtivas. Mas, de outro lado, descortina as possibilidades de requalificação desencadeadas pelas próprias características inovadoras do paradigma que passa a orientar a produção (e também, em boa parte, os serviços). O chamado “modelo de competência”, também defendido por Perrenoud, surge como alternativa no plano empresarial, para orientar a formação de recursos humanos compatível com a organização do trabalho que lhe convém. Tal conceito é contraposto ao de qualificação profissional (e, às vezes, usado como seu sinônimo), mas tem conotações diferentes, na medida em que enfatiza menos a posse dos saberes técnicos e mais a sua mobilização para a resolução de problemas e o enfrentamento de imprevistos na situação de trabalho, tendo em vista a maior produtividade com qualidade. Por outro lado, embora seu desenvolvimento dependa da correlação de forças entre os envolvidos, tende, por sua ên-

fase na individualização e nos resultados, a privilegiar a negociação ao embate, o envolvimento à postura crítica.

No momento, os trabalhadores em geral e os candidatos a um lugar no mercado de trabalho formal, em particular, assim como os empregadores, estão sendo, diante da globalização da economia e da adoção de novos paradigmas produtivos, interpelados a rever e reavaliar suas capacidades e vantagens competitivas e se familiarizar com os novos receituários, que definem o que é ser, hoje, no âmbito do capitalismo mundializado, alguém competente, alguém integrável ao mercado, em suma, alguém empregável. Para isso, as organizações escolares que atendem e qualificam esta demanda assumem tamanha responsabilidade junto aos seus alunos, às empresas e a sociedade como um todo, em ofertar seus produtos e serviços com excelência.

Estas demandas em relação às escolas que ofertam ensino técnico são, ao mesmo tempo, simples, porém complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Essas escolas têm a responsabilidade de preparar um profissional que tenha aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber e vá ao encontro das expectativas do mercado de trabalho. Nas organizações escolares dos cursos técnicos entende-se Conteúdo Estratégico como: plano de curso, projeto político pedagógico, perfil do aluno, objetivos do curso, matriz curricular, ementa, legislação escolar, regimento escolar, metodologia das aulas, laboratórios, estágio, acompanhamento pedagógico; e o Processo Estratégico como: o ambiente, relacionamentos (professores, alunos, direção, pedagoga), recursos disponíveis, estrutura física, gestão, material didático, estrutura organizacional, apostilas/livros, investimentos (mensalidade/taxas), biblioteca.

Acredita-se, portanto, como pressuposto de que a qualidade de conteúdo e processo estratégico das escolas está estritamente vinculada à avaliação. Assim, a avaliação é um instrumento essencial para se ter uma visão ampla das organizações escolares na busca contínua do processo de mudança e na adoção de novas estratégias nos diversos processos institucionais.

2.3 Avaliação

Durante certo tempo o termo avaliar foi usado como sinônimo de medir. Isso aconteceu principalmente na década de 40 devido ao aperfeiçoamento dos instrumentos de medida em educação, incluindo o grande impulso dado à elaboração e aplicação de testes. A partir da década de 60 o termo avaliação tornou a aparecer com destaque na literatura, assumindo novas dimensões. Isso se deu principalmente, em função dos grupos de estudo que foram organizados nos Estados Unidos, para elaborar e avaliar novos programas educacionais.

Segundo Sobrinho (2003) a trajetória apontada por Stufflebeam e Shinkfield traçam cinco períodos da avaliação de acordo com cada momento histórico, através de uma análise das tendências mais significativas, são eles:

O primeiro período da avaliação situa-se entre os últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Este período é conhecido como pré-Tyler, focado na elaboração e aplicação de testes. Não havia preocupação com dimensões mais amplas do processo ensino-aprendizagem, como o currículo, projetos pedagógicos, políticos ou as estruturas institucionais. O segundo período, a partir de 1934, quando surge o termo avaliação educacional designado por Ralph Tyler "pai da avaliação educativa". Foi um período de importantes contribuições para o campo da avaliação que passa a ser o centro dos objetivos educacionais. A avaliação tornou-se um instrumento para diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos. O terceiro período da avaliação corresponde de 1946 a 1957, chamado de a *era da inocência*. Foi considerado um momento "morno" para avaliação e conseqüentemente para a educação. Neste período a avaliação permanece fundamentada em Tyler dentro de uma perspectiva positivista. Compreendido entre 1958 a 1972, o quarto período foi chamado de *realismo*, considerado um período de efervescência da avaliação, principalmente por influência das políticas sociais internacionais, especificamente dos EUA. O modelo que passa a ser empregado nas escolas tem como objetivo a elaboração de programas que possam ser enunciados, medidos e avaliados em torno da relação custo/benefício. O quinto período da avaliação, de 1970 até os dias de hoje, consiste

no período do *profissionalismo* ou da *profissionalização*. É um período de superações, em que a avaliação passa a ser uma área de muitas práticas, além de um importante objeto de estudo. Neste período, a avaliação ganha novas dimensões para além da sala de aula e das instituições educacionais, não se restringe a descrever os resultados obtidos, mas, procura melhorar o processo nos seus diferentes contextos.

O termo “avaliar” destacou-se primeiramente na esfera de avaliação de currículo, expandindo-se depois para as demais áreas. A partir daí os teóricos começaram a criticar os processos que visavam apenas à obtenção de resultados finais sobre o desempenho, a análise do “produto” desprovida do significado de encaminhamento e retomada de dificuldades ao longo do processo. Qual o sentido da avaliação? Podemos dizer que faz parte do processo constatar resultados, apontar alternativas e a tomada de decisões para promovendo melhorias.

A primeira prática das organizações escolares no que tange a avaliação dizia respeito apenas aos fatores internos da escola e avaliavam o desempenho dos alunos. Um novo enfoque surgiu, definindo outras variáveis de investigação. Segundo Mello (1994), hoje essas variáveis podem ser agrupadas em pelo menos três grandes categorias: 1) condições que favorecem ou dificultam a implementação de inovações ou programas de melhoria da eficácia; 2) avaliação de processos de mudança na forma de a escola e a sala de aula se operarem; e 3) a estrutura institucional, a gestão e o processo de tomada de decisões no nível da escola, ou da mantenedora, seja pública ou privada. Desta forma pretende-se analisar o processo de mudança das organizações estudadas, de que forma a avaliação pode contribuir para o bom desempenho e que resultados podem ser obtidos a partir desta.

Entre os teóricos da atualidade destacamos Luckesi (2000), principal autor e de referência sobre o tema entre os educadores, que desenvolve suas reflexões afirmando que não existe avaliação sem ação (constatar resultados, coletar dados): avaliar é ver, julgar e agir num ciclo contínuo, ou seja, julgar dados relevantes para tomar uma decisão. Ele advoga a necessidade de qualificar a avaliação, não em razão dela mesma, mas dos fins a que se destina e mostra que esta, ao conquistar espaço tão destacado nos processos de ensino ao longo do tempo, condicionou a prática pedagógica à pedagogia do exame. Discute ainda a relação entre planeja-

mento, avaliação e projeto pedagógico das escolas, reiterando a dimensão política dessas atividades e preconizando um trabalho coletivo em que as decisões sejam compartilhadas por todos os envolvidos.

Para o suíço Perrenoud (1999), avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e frequentemente a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar num determinado ambiente e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo, aplicado e fácil para uns, imaginativo e desafiador para outros.

Um reduzido número de autores propõe uma avaliação holística, ou seja, aquela capaz de contemplar a condição existencial, sentimental, motivacional, com destaque aos valores, mantendo um caráter dinâmico e interativo do processo entre os envolvidos. Os estudos psicológicos contribuem para a formulação de um novo paradigma de avaliação qualitativa, conferindo especial ênfase à avaliação formativa, com insistência num olhar mais descritivo e menos prescritivo acerca de como operam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno. Produções de inspiração piagetiana chamam atenção para os tipos de erro na aprendizagem e o papel do professor, valorizando o caráter diagnóstico da avaliação. A importância da interatividade no processo avaliativo e da auto-avaliação do aluno é também ressaltada nas abordagens de cunho psicológico, assim como a consideração de outras dimensões da avaliação, que não a exclusivamente cognitiva.

A referência à Teoria das Inteligências Múltiplas, preconizada pelo americano Gardner, aponta perspectivas originais para a avaliação de indivíduos: oferece opções que permitem aos educandos realizações pessoais em várias áreas do saber, leva em conta a sua cultura e um futuro desempenho adulto, e alarga as possibilidades de trabalho com clientela diferenciadas. Em suma, o paradigma de avaliação qualitativa é expresso, sobretudo mediante a afirmação de certos pressupostos. Prevalece, entretanto a escassez de trabalhos relativos a teorias específicas, metodologias próprias e instrumentos capazes de subsidiarem os trabalhos nessa perspectiva.

Segundo Penna Firme (1994), é preciso desmistificar os argumentos que apelam para a necessidade de reprovação na educação básica, pois a exclusão constante de alunos da escolaridade regular é um ato político que serve à reprodução das desigualdades sociais. Faz-se necessário, sobretudo, capacitar o professor para ensinar crianças, jovens ou adultos em qualquer estágio de seu desenvolvimento e habilitá-lo a avaliá-los em todas as suas potencialidades, bem como a se auto-avaliar e avaliar a escola e todo o contexto educacional. A aspiração a uma educação de excelência supõe uma luta em duas frentes: com os adultos, a ação vigorosa para preencher as lacunas de um processo de formação inacabado; com as crianças e jovens, a garantia da escolaridade completa a que têm direito, eliminando do processo educacional a repetência e a evasão.

Na contracorrente dos estudos que defendem a progressão continuada, Demo (1998) analisa os riscos da atual tendência de introduzir a medida na escola básica, argumentando que ela “escamoteia” a falta de aprendizagem, podendo ainda promover a idéia de que a escola pública é coisa pobre para os pobres. As estratégias sugeridas pelo autor para superação do quadro crônico de repetência consagram algumas das idéias defendidas por estudos mais recentes: centralizar o processo pedagógico na aprendizagem, envolvendo toda a escola; realizar procedimentos de preparação e capacitação permanentes para o corpo docente; organizar processos avaliativos consequentes, submetendo a escola à heteroavaliação; procurar junto à sociedade o apoio necessário; organizar laboratórios de aprendizagem e promover eventos motivadores.

Considerando que a avaliação nas escolas usualmente se confunde com a mensuração do desempenho por intermédio de provas/testes e tem como produto resultados numéricos ou conceitos, teóricos contemporâneos questionam os instrumentos que vêm sendo utilizados para a coleta dos dados que servem para a fundamentação do processo decisório na área educacional. Apresentam orientações sobre possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem que direcionam para uma nova postura diante de um ensino mais conceitual e relacionado às exigências contemporâneas (HOFFMANN, 1998). Há também trabalhos que se valem dos referenciais construtivistas para investigar as inúmeras dificuldades encontradas pelos docentes para modificar os procedimentos de ensino e avaliação.

O êxito e o fracasso escolar são realidades socialmente construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno, em diversas fases da trajetória escolar, através das práticas de avaliação que seguem de um lado, procedimentos e escalas instituídas, e de outro, dependem da arbitrariedade do professor ou da organização escolar. Uma “sociologia da avaliação” (PERRENOUD, 1999, p.33) nasce a partir do instante em que se recusa a acreditar que o êxito e o fracasso escolar resultam de uma medida objetiva de competências reais, em que estas são vistas como representações criadas pela escola, que define formas e normas de excelência, mede graus de conhecimento ou de domínio, fixa patamares e níveis e distingue aqueles que têm êxito e aqueles que fracassam.

A avaliação tem considerável importância na medida em que contribui para um aprofundamento dos aspectos mais relevantes nas ações avaliativas e especialmente, nas discussões dos resultados. Além disso, possibilita a análise das diferentes partes e a interligação entre elas de forma a permitir a percepção conjunta do todo. O compromisso principal da avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação escrevam a sua própria história e gerem suas próprias alternativas de ação, não com o objetivo de caça aos incompetentes, mas como uma busca de excelência pela organização como um todo.

Numa avaliação dinâmica se promovem situações em que através do diálogo, observação e registros, se processa a análise crítica sobre a real situação e com base nestes resultados, são encontradas alternativas de solução para superar os aspectos que não foram vencidos. Por isso os instrumentos avaliativos e a metodologia utilizada precisam ser coerentes entre si e com o projeto ao qual estão vinculados. Desta forma serão eles confiáveis e válidos.

Haydt (2004) apresenta várias definições de renomados estudiosos referente ao processo de avaliação. Destaca a autora que segundo Tyler o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos estão sendo realmente alcançados, ou seja, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento, a avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que estas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. Para Scriven a avaliação é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desem-

penho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas e na justificação destas. Stufflebeam diz que a avaliação é um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas, ou seja, auxiliar o processo de tomada de decisão e verificar a produtividade. Para Bloom, Hastings e Madaus, a avaliação é um método, um instrumento, portanto, ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso e como tal deve ser usada. Nesta abordagem os autores dão uma ênfase especial à avaliação como forma de controle de qualidade, isto é, como um meio para aperfeiçoar o processo.

Revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas, a *educação contábil* tende a centrar-se no cálculo e na mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), favorece a padronização (em prejuízo da diversidade), apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de "mercadorização". Enquanto orientação política, a *educação contábil* evidencia uma alta capacidade de discriminação da educação que *conta* e da educação que *não conta*, ou *conta menos* (LIMA, 1997).

Os instrumentos avaliativos utilizados para mensurar o conhecimento em conteúdos ou habilidades são indicativos e não reveladores de todo o conhecimento que uma pessoa domina. Isto é, os resultados encontrados permitem formular hipóteses sobre o desempenho de alguém em uma dada situação. Porém, estes mesmos resultados são elementos riquíssimos que informam sobre o tipo de ensino que está sendo oferecido, os recursos e a estrutura disponibilizada, o currículo, a gestão, enfim um conjunto que se completa num processo de aprendizagem e avaliação constantes. Ao preparar um instrumento para avaliar, são apontadas as prioridades, os interesses e identificado claramente o que é considerado importante.

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Sendo assim, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação destes resultados com base em critérios previamente definidos. Portanto, não é suficiente testar e medir, pois os resultados obtidos por meio destes instrumentos devem ser interpretados. Enquanto a mensuração é basicamente um processo descritivo, pois descreve quantitativamente um fenômeno, a avaliação é um processo interpretativo, pois consiste num julga-

mento tendo como base padrões ou critérios. O processo reflexivo provocado pela avaliação favorece em curto prazo e consolida em médio prazo a cultura de antecipação, em que a gestão escolar deixa de ser reativa e passa a agir orientando-se em decisões e estratégias emancipatórias, passa a ser pró-ativa. Desta forma a avaliação institucional torna-se um elemento fundamental que incide no desenvolvimento, aperfeiçoamento, mudança e inovação da própria organização escolar, contribuindo na melhora da qualidade de seu funcionamento, no aperfeiçoamento curricular e no desenvolvimento pessoal e profissional.

2.3.1 Avaliação Institucional

Observando a conjuntura do nosso país, percebe-se certa abertura quanto à noção de avaliação no momento, embora seja incipiente a sua institucionalização efetiva. Avaliação Institucional é questão atual, não só no contexto institucional das grandes empresas, mas também na área educacional. Por isso a necessidade de orientações, estudos, teorias, ações que conduzem adentro deste território aparentemente tão avesso à natureza histórica de nossas vidas e das organizações. De um lado transformada em um escore político de perdas, incentivos, recompensas, pontuações, índices, ficando tão próxima da política pública apenas para efeito de prêmios, punições ou restrições. De outro lado se trata de uma importante estratégia para a gestão institucional, pois as informações produzidas no desenvolvimento do processo avaliativo orientam a tomada de decisão, permitindo a melhora da qualidade institucional. A intervenção da comunidade escolar, a opinião dos alunos na esfera educativa sempre foi encarada como uma espécie de intromissão. Devido ao funcionamento burocrático e centralizado do sistema educativo nunca se sentiu, de fato, a necessidade de criar dispositivos de avaliação nas escolas, a ação das autoridades limitava-se a um controle administrativo, baseado no cumprimento das diretrizes estatais.

Para gerenciar qualquer organização é preciso conhecê-la para saber onde estão suas carências e potencialidades. A avaliação institucional, como uma ferra-

menta para o sucesso das instituições, surge da necessidade de se gerir corretamente, pois sem avaliar e sem conhecer a organização, é impossível fazer um programa de gerenciamento que seja eficiente.

A avaliação institucional possibilita um caminho para a renovação constante ou até para a transformação do sistema educacional, pois os dados de uma avaliação (conteúdo e processo) podem servir a propósitos como: decisões quanto à política educacional, acompanhamento quanto à eficiência e eficácia dos cursos ofertados e da organização como um todo e ainda respostas aos problemas imediatos prevendo ações rápidas em cada situação. Caracterizada como um patrimônio das organizações escolares, a avaliação, encontra muitas vezes as maiores críticas e contradições nas próprias escolas. Isso se evidencia pelas dificuldades enfrentadas de implantação de processos avaliativos nas escolas, seja pública ou privada, certa rejeição em função de que os problemas comecem a aparecer, amedrontando tanto a gestão administrativa, trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos perante a sociedade. Em contraponto, a avaliação pode ser um instrumento que traz evidências de indicadores do processo, que para sua eficácia deve ser acompanhada de um projeto institucional para melhoria da qualidade.

Portanto, a avaliação institucional torna-se necessária por dois motivos principais: a transparência à sociedade e/ou comunidade escolar e um processo de mudança rumo à qualidade dos serviços prestados. Num programa de gestão institucional, a avaliação ocupa lugar de destaque e exige um referencial de comparação. Para Silva Filho (1997, p.223) são necessárias quatro etapas: diagnóstica planejadora, executora e avaliativa.

- Diagnóstica: Levantamento do que se faz sem maiores juízos de valor, em que se conceituam empiricamente referenciais de boas práticas e analisa-se a instituição diante delas, buscando-se identificar fraquezas e forças internas.
- Planejadora: verificação da vocação da instituição e suas vantagens competitivas, com o estabelecimento de políticas e metas para aproveitar as oportunidades, reduzir riscos, ampliar as forças e corrigir fraquezas que interfiram nos objetivos propostos.

- Executora: implantação do planejado, sendo a etapa mais difícil, exigindo cronogramas, adaptações de rumos e coragem para efetuar as transformações institucionais necessárias.
- Avaliativa: estabelecimento de parâmetros para o monitoramento das ações institucionais, aferindo se as metas foram ou não atingidas e as razões dos insucessos e sistemáticas corretivas e de acompanhamento.

Se o objetivo maior de uma instituição de ensino é atender com qualidade no desenvolvimento de suas atividades, é fundamental estruturar um conjunto confiável de indicadores que represente fidedignamente o quadro institucional. Quanto a isso Schwartzman (1996) distingue três tipos de indicadores:

- Indicadores simples: expressos em termos de números absolutos e procuram fornecer uma descrição quantitativa de uma situação ou processo; por exemplo: número de alunos, número de professores, número de vagas etc.
- Indicadores de desempenho: expressos em números relativos e implicam num marco de referência, como um padrão, um objetivo, uma avaliação ou comparação. Os principais indicadores de desempenho são:
 - Eficiência: refere-se a uma combinação de recursos para produzir um determinado produto, por exemplo, custo por aluno formado, custo para produzir um artigo etc.
 - Produtividade: é a relação entre insumos e produtos medidos em unidades físicas, por exemplo, relação diplomados/ingressantes, trabalhos publicados etc.
 - Eficácia: mostra até que ponto os objetivos da organização foram alcançados, por exemplo, número de alunos formados, quantos ingressaram ao mercado de trabalho etc.
- Indicadores gerais: são originários de fora da instituição e baseados em opiniões, levantamentos ou estatísticas gerais.

A construção e implementação de indicadores confiáveis e representativos das principais atividades desenvolvidas numa instituição de ensino não é uma tarefa simples, porém não é impossível ou insuperável. Constitui-se em um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho escolar, do planejamento da gestão e de

transparência para a comunidade escolar, ou ainda a construção de um modelo de auto-avaliação.

Sob esta análise a avaliação torna-se não somente um processo de tomada de decisões como também de formação de consciência crítica, ato político intrínseco a qualquer projeto de educação séria e comprometida com a qualidade. Esse é o sentido social da avaliação, que a considera exigência de uma sociedade democrática, na medida em que faz com que as instituições prestem contas do seu desempenho no cumprimento das atribuições para as quais foram criadas e são mantidas.

A concepção fundamental é a de que as avaliações institucionais possam conduzir à transformação, de modo que as escolas cumpram seu papel na geração de conhecimentos e na solução de problemas da sociedade, o que resultará na melhoria da qualidade do processo educativo.

Reportando-se a uma abordagem empírica, Rossetti-Ferreira (2008) relata a experiência de aplicação, em caráter exploratório, do instrumento australiano *Quality improvement and accreditation system*, produzido pelo Conselho Nacional de Credenciamento de Creches da Austrália e adaptado para utilização no Brasil, assumindo a avaliação como uma das formas de promover a melhoria da educação infantil. A experiência, realizada em quatro creches na cidade de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, uma universitária, uma municipal, uma filantrópica e uma particular, procura averiguar a adequação desse instrumento para a realidade brasileira, tendo em conta a conformidade das instituições com padrões de funcionamento considerados desejáveis do ponto de vista da qualidade do atendimento oferecido. Discute também as contribuições da experiência para o atual debate sobre a questão, ressaltando que a utilização de um instrumento para avaliar uma instituição de atendimento a crianças pequenas somente poderá atingir seus propósitos se ele mesmo estiver inserido em uma política educacional efetiva de promoção de qualidade e avaliação.

Segenreich (2005) faz um mapeamento das atuais abordagens de análise institucional, salientando que poucas pesquisas utilizam o referido enfoque em educação, lacuna coberta por outras áreas do conhecimento como a sociologia e a psicologia social.

A avaliação de uma instituição escolar traduz-se na busca efetiva da melhoria de qualidade com o intuito de alcançar um produto de excelência. A avaliação do

produto refere-se à determinação da eficácia global da organização com o propósito de medir e interpretar os resultados ao término e após a conclusão do programa de um curso. Por conseguinte, o produto da organização escolar, o egresso, pode incorporar características positivas ou negativas, enriquecedoras ou empobrecedoras de sua personalidade, dependendo para isso do processo ensino-aprendizagem, da estrutura escolar, dos recursos físicos e materiais e do funcionamento do estabelecimento. Os referenciais habermassianos contribuem para apoiar a argumentação de alguns autores que propõem uma avaliação do tipo emancipatória, acentuando os aspectos políticos e histórico-sociais. Quem se destaca é Demo (1998) defendendo que os aspectos políticos da educação têm a ver com o exercício da cidadania e propõe uma estratégia de formação de sujeitos sociais, dotados de capacidade para se autodefinirem, bem como para determinarem seu destino histórico, de tal modo que logrem conceber e construir sua emancipação política e econômica, assim como sua trajetória como povo.

Qualidade em educação refere-se ao atributo diferencial, ao juízo valorativo da eficiência e eficácia, é o objeto e o objetivo do processo de avaliação. Assim, julgar, examinar criticamente, fazer recomendações e criar condições para o desenvolvimento da qualidade educacional é o que se pretende quando se trata de avaliação institucional num processo de gestão da avaliação em organizações escolares.

O mundo do trabalho hoje é movido pela qualificação e conhecimento e a educação profissional desempenha um papel fundamental para a viabilização do desenvolvimento destes profissionais, que é requisito básico para enfrentar os desafios da sociedade globalizada. A tendência atual das reformas educacionais em vários países do mundo, inclusive no Brasil, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar e sua autonomia, usando, por exemplo, de uma metodologia de avaliação institucional e vai ao encontro das exigências do mundo competitivo.

Não existe, no entanto, consenso em relação à necessidade da avaliação nas organizações escolares, principalmente porque lida com juízos de valor sendo, por isso, muitas vezes refutada, constituindo-se em situação temida, na medida em que

exigem questionamentos e mudanças, o que traz como conseqüência a tendência de se manter o *status quo* e de se pensar em controle, repressão e sanção como decorrentes de processos avaliativos. Nos cursos superiores vivencia-se uma prática de avaliação institucional (de certa forma mascarada) nos últimos dez anos, objeto de intervenções federais polêmicas como o “provão” e mais recentemente o “ENADE”, como alternativa de aperfeiçoamento do modelo anterior. Em 1990, foi criado pelo INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB – com o objetivo de melhorar a qualidade das escolas, alterando tanto a prática pedagógica quanto características gerais do sistema educacional. O modelo foi concebido em relação a três eixos: universalização do ensino, eficiência e qualidade, valorização do magistério e gestão do campo educacional. Em 1995, foram realizadas mudanças profundas no modelo SAEB, tendo sido alterada radicalmente a metodologia utilizada, com a introdução das escalas de proficiência construídas com base na Teoria da Resposta ao Item que permite a comparação dos resultados da avaliação de populações distintas em espaços e tempos diferentes. Já na modalidade de educação profissional através dos cursos técnicos, pouco ou quase nada tem sido feito neste sentido para avaliar seu desempenho perante as exigências e necessidades do mercado de trabalho. Cabendo assim, a cada escola, mantenedora ou responsáveis a vontade ou não de avaliar seus processos.

Apesar das resistências, considera-se que, a partir do momento em que as avaliações forem realizadas com maior freqüência, as contestações tenderão a diminuir e os processos avaliativos deverão ser encarados como parte fundamental do desenvolvimento da própria instituição de ensino. A própria ocorrência de falhas nesse processo deve contribuir na discussão do tema, pois a avaliação tem valor, sobretudo pelos questionamentos levantados em debates, residindo aí sua importância e dimensão política.

Segundo Vasconcelos (2003), avaliar vem do latim *valere* e significa reconhecer a valia, atribuir valor ou significado, é, portanto, um juízo de valor sobre a realidade. Se formos avaliar um determinado imóvel, a avaliação terminará quando for apresentado o seu valor. Representa uma prática intencional e transformadora, que pressupõe acompanhar o processo, apreendendo o desenvolvimento real e as dificuldades diante da situação avaliada e comprometer-se em contribuir para superá-

las, ampliando o potencial de aprendizagem e o nível de desenvolvimento do produto que está sendo ofertado. Desta forma concordamos com Luckesi quando entende a “avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (2000, p.69).

A avaliação é uma atividade política e por isso as suas funções devem ser compreendidas segundo o contexto educacional, econômico e político mais amplo. Nesta perspectiva Afonso (2000) afirma que a literatura se reporta mais às funções de melhoria dos processos; à seleção, certificação e responsabilização; à promoção da motivação dos sujeitos; e desenvolve uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e condiz com o exercício da autoridade.

Para Perrenoud (1999), a avaliação é usada para acompanhar o andamento das práticas, a progressão do programa, a manutenção da ordem, às vezes a individualização das aprendizagens ou para reverter alguma situação, e também para o professor decidir o que faz com a sua turma ou certos alunos, para tomada de decisão dos alunos ou mesmo para o controle do ensino e do trabalho docente.

A prática avaliativa para cada realidade possui as suas características próprias. Na década de 70, no Brasil, a recém fundada pós-graduação investiu crítica à situação educacional do país sobre a influência americana e francesa. Porém as dificuldades organizacionais e financeiras acopladas à falta de uma cultura acadêmica para grandes levantamentos, impediram a realização de pesquisas mais vultuosas. Todo esforço nesta época resultou na construção da avaliação como forma de pesquisa (BONAMINO, FRANCO, 1999).

Na década de 80 setores empresariais e o Banco Mundial trouxeram implementações de diversas reformas educacionais em vários aspectos, por exemplo, no currículo, nas prioridades educacionais, nas formas de financiamento e na avaliação. Os próprios educadores e pesquisadores brasileiros se mobilizaram para o avanço político ideológico. O modelo de avaliação padronizada para toda rede de educação básica era um fenômeno recente na sociedade, como na Holanda, França e Inglaterra. (Bonamino e Franco, 1999).

Essa política se deve às pesquisas educacionais de cunho conservador da década de 80 nos Estados Unidos e na década seguinte na Inglaterra que fizeram aumentar o controle governamental sobre as organizações escolares, criando me-

canismos de incentivo e competitividade no sistema educacional, além de transformar o setor educacional em um grande mercado, pois este apresenta à comunidade as escolas de maior rendimento, dando possibilidade de escolhas.

O Brasil iniciou a partir de 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Esta política aconteceu por demanda do Banco Mundial para que fosse desenvolvido um sistema de avaliação e também para satisfazer os interesses do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação (BONAMINO, FRANCO, 1999).

A atividade avaliativa, segundo estes mesmos autores está recheada de ensaios e erros, avanços, retrocessos e controvérsias. No caso brasileiro tem mostrado inflexões nos objetivos do processo no decorrer dos vários ciclos de avaliações, indo da ênfase dos aspectos processuais, para produção de resultados que possam contribuir para conduzir a situação educacional brasileira e para ajudar os organizadores de políticas públicas. Na educação profissional especificamente não se percebe interesse ainda, pelos órgãos públicos, em acompanhar e avaliar o desempenho das instituições, do currículo, dos professores, dos alunos, perante o cenário no qual estão inseridos e por que não, também das empresas que recebem estes profissionais.

É uma proposta ousada e desafiadora, mas nos propomos a investigar e sugerir uma proposta que abranja os membros da organização envolvidos diretamente com a aplicabilidade dos cursos: gestão, secretaria, setor pedagógico, professores, recursos disponíveis, biblioteca, serviços gerais, estrutura do curso (conteúdos e processos) entre outros, que no decorrer do trabalho poderão ser acrescentados, alterados ou excluídos. Aplicada esta proposta, qual é o seguimento? O que a organização pode fazer para melhorar, aperfeiçoar ou manter sua dinâmica de trabalho? Como proceder perante os resultados? Qual a aceitabilidade pelos envolvidos? Enfim, tudo ainda a ser traçado perante a incógnita da avaliação.

Perante tantas dúvidas e a indecisão quanto ao melhor caminho a percorrer neste processo, Bonniol (2001) elenca quatro principais funções numa proposta de gestão da avaliação:

- Função do tipo interinstitucional – é a comunicação dos professores aos alunos, dos professores aos parceiros e de uma instância educacional a outra,

pois é necessário dar conhecimento do que e como fazer com os usuários dos usuários dos certificados;

- Função de ordem relacional – é dar retorno da imagem do aluno e do professor a cada um e as instâncias hierárquicas encarregadas de geri-las;
- Função de refletividade – é o estabelecimento da reflexão positiva ou negativa da nota ou dados estatísticos. Dá a certeza do saber, oferecendo condições de argumentação e transforma-o no próprio ator, como sujeito de julgamento.
- Função de conhecimento – é promover a ação conjunta do controle (verificação) e avaliação (construção) (BONNIOL, 2001).

A avaliação educacional diz respeito à aprendizagem e desempenho escolar, curricular e profissional, já a avaliação institucional refere-se a planos ou projetos que visem avaliar um órgão ou instituição; promover a autoconsciência da instituição; garantir informações necessárias para tomada de decisão do gestor e tem a finalidade de constante melhoria da qualidade e da relevância científica e política das atividades desenvolvidas. Elas não estão em posição contrária, podendo se complementar. Um determinado modelo poderá se adaptar tanto à realidade educacional, como institucional.

Bonniol (2001) apresenta dois modelos de avaliação bem pertinentes a ambas as situações: de Michael Scriven e de Stufflebeam. O primeiro corresponde à avaliação baseada no processo; observa mais o contorno da ação e leva em conta numerosos detalhes que na prática fornece juízos, é uma avaliação contínua, possui o papel de avaliação formadora. O segundo é global e macro, está centrado na decisão em situação, a fim de melhorar. Compreende o modelo CIPP, isto é, contexto, *input*, processo e produto: a avaliação de contexto serve para diagnosticar os problemas, se os objetivos estão à altura das necessidades; a avaliação dos *inputs* identifica as capacidades do sistema, prever os procedimentos implantados e os recursos materiais, financeiros e humanos necessários; a avaliação de processo irá registrar e julgar os acontecimentos e as atividades de formação para fundamentar as tomadas de decisões ligadas a cada etapa, as modificações a fazer, o tipo de informação a ser coletado; e a avaliação de produto consiste em interpretar as descrições e os julgamentos dos resultados em juízo de valor, levando em conta o contexto, o *input* e o processo (BONNIOL, 2001).

A avaliação sempre foi vista no sentido micro, restrita a sala de aula. Hoje a preocupação com a mesma surge em termos macro: município, estado, nação, em diferentes organizações, pois a força do contexto mundial, globalizado, impõe qualidade, movimento rápido, sem desperdício de recursos humanos, materiais e pedagógicos na educação. Com isso, certamente, poderá ser construída uma relação de influência entre ambos os processos avaliativos que levará a uma nova reflexão para benefício da própria organização e conseqüentemente do processo como um todo.

Dentro das organizações escolares a estratégia envolve um conjunto de decisões, ações e operações que juntas permitem atingir objetivos visados, orientando e controlando fatores internos e externos. Para Canário (1992, p.185), “a estratégia materializa-se num projeto educativo, próprio de cada estabelecimento de ensino, com diferentes níveis de profissionalização, e constitui um processo que segundo uma lógica prospectiva, responde ao incerto e ao imprevisível”.

O registro de algumas experiências permite resgatar iniciativas desse teor, sobretudo a partir dos escritos de Vianna (1995). Em São Paulo, a Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências – FUNBEC - produziu material curricular para o ensino das disciplinas da área nos anos 60, fez um intento de avaliá-lo. Na mesma década, a Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, desenvolveu instrumento para avaliar o desempenho de crianças ao final do ensino fundamental, baseada no *Iowa Basic Skills*. Nos anos 70, o interesse pela avaliação de programas no modelo de Stufflebeam, resultou em estudos de avaliação de currículo. Intensificaram-se também os estudos sobre o acesso ao ensino superior, em face da massificação pela qual passou este, utilizando dados psicométricos e socioeconômicos. Nos anos 80, o INEP iniciou um programa de avaliação do rendimento escolar de alunos de 1º e 2º graus. Começou com uma amostra de escolas de 1º grau da rede pública de 69 cidades de vários estados e fez depois, outras avaliações, envolvendo mais 29 cidades. Posteriormente, em 1991, realizou ainda pesquisa semelhante na rede privada de 12 capitais, mostrando que há grande semelhança em relação ao desempenho no ensino público. Trouxe à luz aspectos críticos do ensino nessas escolas, mas os estudos não puderam ser generalizados, dada a pequena representatividade da amostra e a utilização de instrumentos diferentes de medida. Não se produziu, entre-

tanto, um sistema adequado de disseminação de informações que alcançasse aos professores, daí a falta de ressonância dos resultados a que se chegou junto às escolas. Quanto ao 2º grau, foi feito estudo que envolveu as diferentes modalidades e mantenedores do ensino em algumas capitais do país, identificando variáveis de escolaridade e nível socioeconômico dos alunos; constatou-se o alto nível de desempenho das escolas técnicas federais e a precariedade de funcionamento dos cursos noturnos. O Brasil também participou do segundo estudo realizado pelo *International Assessment of Educational Progress*, em 1990, que objetivava avaliar o desempenho dos estudantes em diferentes países, tendo utilizado uma amostra de alunos de escolas de São Paulo e de Fortaleza. A avaliação de alguns programas educacionais, que utilizavam na sua metodologia, prova de rendimento escolar dos alunos, podem ser incluídos entre os estudos pioneiros. Esse foi o caso da avaliação da qualidade do ensino nas escolas rurais do nordeste no primeiro lustro dos 80; o da avaliação do impacto da jornada única nas escolas da rede estadual na Região da Grande São Paulo entre 1988 e 1992 e o da avaliação da implementação do ciclo básico na rede estadual do Rio de Janeiro, nos anos de 1993 e 1994, que se refere à avaliação do Programa Um Salto para o Futuro, realizada em 1992. Tratava-se de um programa de capacitação à distância, de caráter nacional, emitido via satélite e dirigido aos professores das séries iniciais do primeiro grau, cujo objetivo era levá-los a formular um referencial teórico-metodológico adequado à prática docente. Empregando procedimentos variados, o estudo fez uma apreciação dos pressupostos teóricos metodológicos e do formato do programa, da opinião e interação dos atores sociais envolvidos, do aproveitamento dos cursistas e das condições de implementação. Aponta para os aspectos a serem melhorados no projeto educativo e na exploração dos recursos tecnológicos, bem como para aspectos positivos, tais como o caráter inovador da proposta, a compreensão por parte dos professores de conceitos básicos veiculados pelo curso. Também chama atenção para o reduzido número da audiência em face das estimativas iniciais de cobertura do programa e destaca a necessidade de uma análise de custos que leve em conta os recursos envolvidos em todas as instâncias.

Estudos dessa natureza costumam apenas situar sumariamente o objeto que se propõem a avaliar, seja no cenário social em que se situa, seja no contexto da

produção existente. Tendo em vista o exíguo tempo previsto para apresentação dos resultados, os pesquisadores concentram-se nas enormes tarefas operacionais necessárias à coleta e análise das informações referentes às várias dimensões do programa, sem que haja condições de empreenderem discussão mais alentada acerca de referenciais teórico-metodológicos empregados, ou de compararem os resultados obtidos com investigações congêneres. Se de um lado ganham em agilidade e se prestam a subsidiar diretamente a tomada de decisões, de outro, ficam a dever do ponto de vista do seu poder de explicação.

Não existe uma única metodologia capaz de medir e garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem e da gestão possível de ser utilizada em qualquer tipo de escola. Ao analisar o processo de mudança sugere-se ter presente o que caracteriza um processo de avaliação institucional na expectativa de que permita a reformulação de princípios administrativo-pedagógicos e que produza mecanismos para a efetivação de uma avaliação democrática. Segundo Vasconcellos (2003), avaliar significa comparar, contrastar uma situação real com algum paradigma, ideal, utópico ou também real, mas que se verifique em outro contexto. Sempre será necessário ter algum padrão de referência - o paradigma - em relação ao qual o sujeito da avaliação será comparado.

Dentro da avaliação institucional considera-se questões múltiplas como de estrutura, organização e funcionamento, e expectativas, mas, sobretudo, a construção do conhecimento. A finalidade da avaliação institucional é perseguir um ensino cada vez melhor que traduza, com clareza, seus compromissos com a sociedade e a escola é um lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. O projeto é construído e vivenciado em todos os momentos e envolve a comunidade escolar. Todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária. A avaliação está inserida neste projeto e desempenha o papel importantíssimo de possibilitar a construção da autonomia do sujeito e da instituição escolar, produzindo mudanças e melhorando a qualidade da educação como um todo. Para realizar um ensino de qualidade e lutar por sua autonomia, a escola tem que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o

trabalho pedagógico, onde suas ações e de seus profissionais serão de qualidade , quando puderem ser consideradas, ao mesmo tempo, efetivas, relevantes, eficientes e eficazes. A avaliação institucional não pode se transformar em um transtorno para a instituição, sugadores de recursos, dispendiosa e pesada, mas sim um instrumento estratégico capaz de indicar caminhos para melhorias, ajustes, atender necessidades e desejos de pessoas que, cada vez mais, são expostas a várias possibilidades de escolha em um mercado intensamente competitivo. Porter In: Mintzberg (2006, p.39) afirma que “estratégia é criar ajuste entre as atividades de uma empresa. O sucesso de uma estratégia depende de fazer bem várias coisas - e não apenas algumas – e da integração entre elas. Se não houver ajuste entre as atividades, não há estratégia diferenciada e há pouca sustentabilidade”. Sendo assim, torna-se necessário a aproximação dos estudos de estratégia com diferentes elementos e perspectivas das organizações focalizadas na educação profissional no estado do Paraná, dando ênfase à avaliação institucional.

A partir desse entendimento, parte-se para a discussão da metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa.

3 METODOLOGIA

3.1 Delimitação e *Design* de Pesquisa

A preocupação com o conhecimento da realidade é uma constante na vida das pessoas, sendo assim, a pesquisa se apresenta como forma de investigação que tem como finalidade buscar respostas às indagações da sociedade por meio de procedimentos científicos. O campo de pesquisa em estratégia é um campo em construção, isso significa que as pesquisas desenvolvidas sob essa perspectiva precisam investigar ainda muitas questões. Dessa maneira, de acordo com o propósito da pesquisa ela constitui-se numa pesquisa **descritiva**, em virtude das características desse campo.

Primeiramente, a fim de construir e adequar os objetivos propostos e ao que a literatura propõe como necessidade de pesquisa no campo de estudo, desenvolve-se uma pesquisa teórica na área de estratégia – conteúdo e processo – bem como, da teoria contingencial, organizações escolares, o ensino técnico, avaliação e avaliação institucional que dão suporte através da literatura para o tema desenvolvido.

A pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la (CHURCHILL, 1987). Pode-se dizer que ela está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Além disso, ela pode se interessar pelas relações entre variáveis e, desta forma, aproximar-se das pesquisas experimentais. A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Na concepção de Gil (1999), uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados e configura-se como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa. Neste contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar entre outros aspectos.

Segundo Triviños (1987), o estudo descritivo exige do pesquisador uma delimitação precisa de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados, cujo objetivo é conferir validade científica à pesquisa. A população e a amostra também devem ser delimitadas, assim como objetivos, variáveis e as questões de pesquisa.

Todas estas considerações são entendidas como pertinentes à pesquisa, bem como uma contribuição ao campo em estudo - estratégia em organizações escolares que ofertam cursos técnicos, sob a ótica da avaliação.

A primeira fase refere-se a uma pesquisa **quantitativa** que objetiva conhecer e descrever a população – escolas técnicas do estado do Paraná – usa-se como instrumento de coleta de dados, um questionário estruturado que contempla as ações cotidianas destas escolas, expostos o conteúdo e o processo estratégico da seguinte forma:

Conteúdo Estratégico refere-se à coleta de informações e análise quanto: plano de curso, projeto político pedagógico, perfil do aluno, objetivos do curso, matriz curricular, ementa, disciplinas, legislação escolar, regimento escolar, metodologia das aulas, laboratórios, estágio, acompanhamento pedagógico.

Processo Estratégico refere-se ao ambiente, relacionamentos (professores, alunos, direção, pedagoga, funcionários), recursos disponíveis, estrutura física, diretrizes de gestão, material didático, estrutura organizacional, apostilas/livros (biblioteca), investimentos (mensalidade/taxas).

O questionário é enviado por meio de e-mail às pedagogas e é utilizado para a análise dos dados o instrumento estatístico SPSS. Também chamado de *survey*, o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicado criteriosamente, apresenta elevada confiabilidade, é desenvolvido para medir atitudes, opiniões, comportamento, levantar dados e outras questões. Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários, computador, etc., individualmente ou em grupos, por telefone, e-mail ou mesmo pelo correio. Inclui questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não. Por estes argumentos justifica-se a escolha do ins-

trumento de coleta de dados. Na pesquisa quantitativa é proposta uma teoria para testar e incorporar revisões substanciais da literatura para identificar questões de pesquisa que precisam ser respondidas.

Segundo Kerlinger (1996), o método quantitativo é um conjunto de construções inter-relacionadas, de definição e de proposições, o qual apresenta uma visão sistêmica dos fenômenos ao especificar as relações entre as variáveis com o objetivo de explicar os fenômenos naturais.

Os pesquisadores usam a teoria em estudo quantitativo para dar uma explicação ou uma previsão sobre a relação entre as variáveis de estudo, considerando que tudo pode ser quantificável. Requer o uso de recursos e técnicas estatísticas, onde se traduzem em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas; envolve a mensuração e a quantificação de dados tanto na coleta quanto no tratamento desses mesmos dados, onde pode ser aplicado desde técnicas estatísticas mais simples até as mais sofisticadas. Geralmente são utilizados em estudos descritivos que buscam descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nas pesquisas que investigam a relação de causalidade entre fenômenos.

A segunda investigação é qualitativa com estudo de caso único e é analisada uma organização escolar privada que tem como foco a educação profissional, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI/PR.

Richardson (1999, p.80) menciona que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Ressalta também que podem “contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Os pressupostos apresentados no referencial teórico corroboram esta escolha, bem como algumas pesquisas já desenvolvidas dentro da perspectiva da estratégia. Além disso, para descrever as categorias de análise delineadas para responder ao problema e aos objetivos, é necessária uma aproximação maior do campo de pesquisa, para que se possam observar as interações, os artefatos, as falas, os discursos, enfim o fazer-estratégia nas organizações escolares que ofertam a modalidade de educação profissional. Desta forma, a pesquisa qualitativa pode especificar

mais o construto de pesquisa para que futuramente sejam possíveis novos estudos que aprofundem esta temática, expandindo o campo relacionado ao problema proposto. O entendimento de pesquisa qualitativa está vinculado também à questão epistemológica e ontológica, a partir da qual se pressupõe uma natureza da realidade e da possibilidade de conhecimento. Segundo Godoy e Balsini (2006):

Pesquisa qualitativa é um conceito “guarda-chuva”, que abrange várias formas de pesquisa e nos ajuda a compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural. Nesse cenário não se buscam regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram. Essa empreitada só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir da sua lógica e exposição de razões. Quando muito, pode-se identificar crenças mais ou menos compartilhadas por grupos sociais, ou seja, a cultura, sem pressupor que ela seja uma categoria estática no tempo e no espaço, mas uma categoria analítica em permanente transformação (GODOY, BALSINI, 2006, p. 91-92).

A pesquisa tem como objetivo principal verificar de que forma a avaliação institucional afeta o conteúdo e o processo estratégico nas escolas técnicas do estado do Paraná. As questões de pesquisa levantadas são abordadas na medida em que vários itens do questionário são analisados, contemplando a prática e os procedimentos adotados pelas escolas relacionados ao conteúdo e processo estratégico.

Os propósitos, a perspectiva teórica e o problema indicam a adoção de uma abordagem de pesquisa quantitativa em sua primeira fase e a qualitativa na segunda, usando a literatura de maneira consistente com as suposições de aprendizado do participante. Os pesquisadores qualitativos usam cada vez mais lentes ou perspectivas teóricas para guiar seu estudo e levantar questões de gênero, classe e raça, ou mesmo a combinação entre elas. Na pesquisa qualitativa, emprega-se a teoria como uma explicação ampla. A literatura é utilizada para dar direção às questões ou hipóteses de pesquisa para que o pesquisador possa comparar os resultados do estudo com outros existentes.

Diante disso e definido o propósito da pesquisa (descritiva), de natureza quantitativa na primeira fase e qualitativa na segunda fase, parte-se para o delineamento do estudo em termos de estratégia de pesquisa a ser utilizada.

3.2 Delineamento da pesquisa:

A aplicação da divisão conteúdo-processo como uma forma de organizar as questões de pesquisa é considerada uma forma didática e não o retrato de uma realidade em que conteúdo e processo são vistos de forma separada. Neste caso, consideram-se questões relacionadas com a concepção do instrumento de recolha de informações com vista à realização de análises de carácter quantitativo na primeira fase, por meio de questionário e realização de estudos estatísticos para que, com detalhes, se possa conhecer como e por que trabalhar com os recursos disponíveis. Nesta pesquisa, na primeira fase, são utilizados os instrumentos estatísticos do SPSS para a análise dos dados.

A estratégia de pesquisa utilizada na segunda fase é o estudo de caso único. Yin (2001) propõe uma definição técnica para o estudo de caso afirmando que:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que: investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. 2. A investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

O estudo de caso, portanto, é desenvolvido com vistas ao aprofundamento das questões de pesquisa, que busca várias fontes de evidências e que tem na triangulação dos dados um ponto importante para garantia da confiabilidade dos dados coletados e das análises desenvolvidas. A triangulação corresponde ao cruzamento das diferentes fontes de evidência, com o objetivo de buscar a confirmação dos resultados encontrados, diminuir a possibilidade de vieses na pesquisa e garantir a confiabilidade dos dados qualitativos (YIN, 2001).

Godoy (2006) apresenta a possibilidade de classificação de três tipos de estudos de caso, de acordo com a natureza de seus objetivos. Eles podem ser: (1) descritivo, “quando apresenta um relato detalhado de um fenômeno social que envolva, por exemplo, sua configuração, estrutura, atividades, mudanças no tempo e

relacionamento com outros fenômenos” (GODOY, 2006, p. 124). Os estudos de caso descritivos geralmente não se guiam por hipóteses pré-estabelecidas nem procuram estabelecer hipóteses genéricas. Além desse, existe o (2) estudo de caso interpretativo, que também descreve ricamente o fenômeno estudado e, além disso, “busca encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que possibilitem ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas” (GODOY, 2006, p. 124). Por sua vez, o (3) estudo de caso avaliativo possui a preocupação de “gerar dados e informações obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa” (GODOY, 2006, p. 125). Para o autor esses tipos de objetivos não são excludentes e os três tipos de estudos de caso podem ser concomitantes.

Com relação à indicação de quando utilizar a estratégia de pesquisa do estudo de caso tem-se que:

Os estudos de caso são especialmente indicados na exploração de processos e comportamentos dos quais se tem uma compreensão limitada. Neste sentido, desempenham um importante papel por possibilitar a geração de hipóteses explicativas e a elaboração de teorias. Podem ainda trazer importante contribuição quando a intenção do pesquisador não é explorar casos típicos, mas examinar casos extremos ou pouco usuais, os quais podem ser especialmente reveladores. (GODOY, 2006, p. 128).

Acredita-se, portanto, que o estudo de caso aqui proposto, aplica-se principalmente pelo primeiro motivo apontado pelo citado autor, o descritivo. É uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, detalhando seu ambiente ou determinada situação.

Com relação ao delineamento temporal do estudo, entende-se que ele enquadra-se em um **corte transversal** com **aproximação longitudinal**, relacionado ao recorte da realidade investigada em um dado tempo e analisada diante desse contexto (BABBIE, 1998). A aproximação longitudinal relaciona-se à possibilidade de informações ou dados passados que sejam relevantes para a compreensão do contexto da pesquisa. Esse tipo de corte é escolhido em função de que se pretende analisar as práticas escolares relacionadas ao delineamento do conteúdo e processo

estratégico em organizações escolares referente a um determinado período de tempo.

Partindo das questões expostas, o quadro-resumo das escolhas feitas para o delineamento da pesquisa pode ser observado no Quadro 1:

CATEGORIA	ESCOLHAS	JUSTIFICATIVA
Tipo de Pesquisa	Descritiva	Em virtude da necessidade de conhecer e interpretar a realidade; descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.
Natureza da Pesquisa	Quantitativa	Para mensurar e quantificar os dados coletados na pesquisa baseando-se em análises estatísticas e representações numéricas.
	Qualitativa	Pelos pressupostos teórico-epistemológicos que orientam a pesquisa; por possibilitar uma aproximação maior do fenômeno pesquisado; pelas demandas do problema de pesquisa, dos objetivos e da perspectiva teórica adotada; pelo tipo de pesquisa adotada.
Estratégia de Pesquisa	Estudo de Caso	Por entender-se que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que possibilita exploração e compreensão de situações em estudo; também de processos sociais que não podem ser descritos por uma relação de variáveis.
Delineamento temporal	Corte transversal com aproximação longitudinal	Em virtude da especificação do problema de pesquisa com relação às práticas escolares relacionadas a um determinado tempo e período e à necessidade de observar o fenômeno à medida que ele ocorre.

Quadro 1. Resumo do delineamento da pesquisa

3.3 Especificação do problema

A pesquisa pauta-se no seguinte problema, enunciado na introdução: Quais as características da avaliação institucional, do conteúdo e do processo estratégico nas escolas técnicas do Estado do Paraná?

Desse problema e dos objetivos delineados, surgem as perguntas de pesquisa expostas a seguir.

3.3.1 Perguntas de Pesquisa

1. Como se caracterizam as escolas técnicas no estado do Paraná, de acordo com suas diretrizes e a trajetória até os dias hoje?

2. Qual é o conteúdo e o processo estratégico presente nas organizações pesquisadas?

3. O que é realizado para gerar as mudanças e melhorias necessárias nas organizações?

4. É procedente utilizar uma metodologia de avaliação institucional nas organizações escolares que ofertam cursos técnicos?

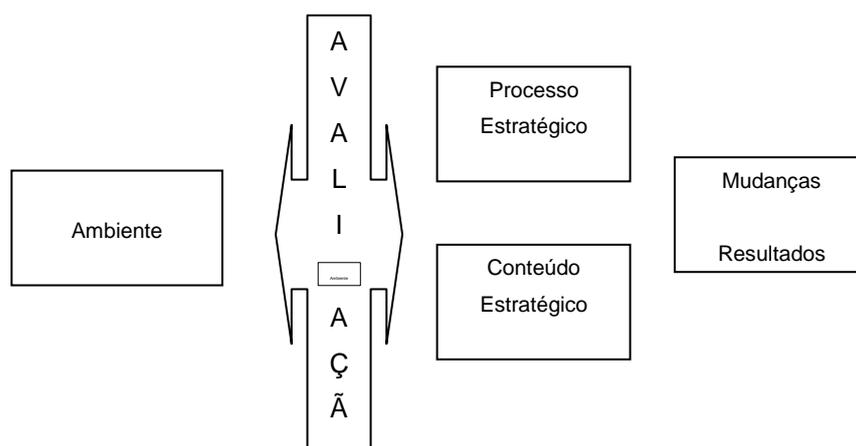
3.3.2 Categorias de análise

As categorias de análise constituem as “variáveis” dos estudos qualitativos. Para Creswell (2007, p. 106), “Uma variável refere-se a uma característica ou a um atributo de uma pessoa ou organização, pode ser mensurada ou observada e varia entre as pessoas ou as organizações em estudo”. Nesse sentido as categorias de análise podem ser definidas também em termos de construto, “que transmite mais a conotação de uma ideia abstrata do que de um termo especificamente definido”

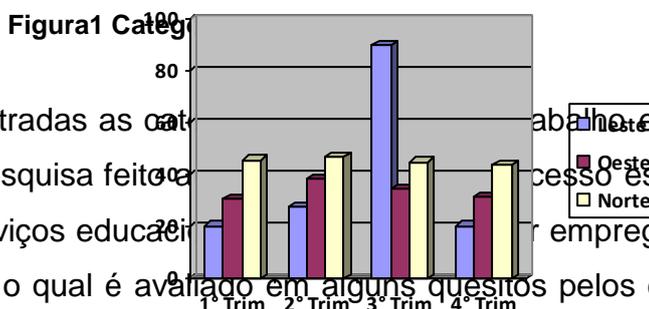
(CRESWELL, 2007, p. 106), de um conceito utilizado para se definir o que se deseja pesquisar e observar na organização. Além disso,

para realizar qualquer pesquisa no campo das relações sociais, devemos estar aptos a observar construtos que desejamos estudar. *Construtos* são abstrações que os cientistas sociais consideram nas suas teorias, tais como “*status social*”, “*poder*”, “*inteligência*”. Frequentemente, devemos não só estar aptos a observar construtos, mas também medi-los (...). Para medir um construto, precisamos primeiramente identificar uma *variável* que represente, de maneira mais correta, a abstração. (SELLTIZ, WRIGHTSMANN, COOK, 1987).

A citação acima revela a necessidade de se evidenciar as categorias de análise e defini-las de modo claro para o desenvolvimento dos estudos na área das ciências sociais. Tendo definido as questões que orientam a pesquisa, surge daí as categorias de análise do estudo, conforme apresenta a Figura 1.



Fonte: Desenvolvido pela autora a partir do referencial teórico



Na Figura 1 são demonstradas as categorias de análise e defini-las de modo claro para o desenvolvimento dos estudos na área das ciências sociais. Tendo definido as questões que orientam a pesquisa, surge daí as categorias de análise do estudo, conforme apresenta a Figura 1. O trabalho e entendem-se que, para o recorte de pesquisa feito, o processo estratégico depende do ambiente (serviços educacionais empregada ou prestada nas escolas técnicas) o qual é avaliado em alguns quesitos pelos envolvidos, gerando mudanças no conteúdo e processo estratégico. A partir disso reinicia-se o ciclo com um processo de mudanças através dos resultados obtidos para melhoria institucional.

3.3.3 Definição das categorias de análise (DC e DO)

Diante da necessidade de definição e especificação das categorias de análise do estudo, faz-se necessário que todas elas sejam descritas em termos de seu conceito e de sua operacionalização. Com relação à definição operacional das categorias de análise, Selltitz, Wrightsmann e Cook (1987, p. 2) colocam que ela “deve especificar a seqüência de passos que você dá para obter uma medida. Essa seqüência deve ser replicável, de forma que você possa instruir outra pessoa para obter as mesmas medidas”.

Ambiente

Definição Constitutiva: é o contexto que envolve externamente a organização, é a situação dentro da qual a organização está inserida onde mantém transações e intercâmbio com seu ambiente. É caracterizado pela elaboração de regras e procedimentos, entendidos como guias para determinada ação, de modo que, sob a devida conformidade da organização proporciona-lhe legitimidade e apoio no contexto em que está inserida. O ambiente como um todo, pode ser visto como formador de padrões de influências que podem afetar ou afetam as condições internas e o desenvolvimento organizacional (MINTZBERG e QUINN, 2001).

Definição Operacional: Tudo o que acontece externamente no ambiente passa a influenciar internamente a organização. O ambiente na primeira fase é identificado por meio da aplicação do questionário onde as opiniões, ideias e manifestações caracterizam o ambiente institucional, por meio da observação em algumas situações esporádicas do ambiente escolar, bem como dos documentos disponíveis.

A análise deste conteúdo na segunda fase acontece a partir do conhecimento e análise do regimento escolar, plano de curso, projeto político pedagógico, legislação escolar pertinente à modalidade de ensino, diretrizes curriculares da educação

profissional, conteúdos de livros/apostilas, laboratórios, e desta forma se conhece o contexto ambiental no qual fazem parte as organizações escolares.

Conteúdo Estratégico

Definição Constitutiva: posições estratégicas das organizações que conduzem ao ótimo desempenho sob a variação dos contextos ambientais, foco da organização, vantagem sobre os concorrentes, considerando “quais produtos e tecnologias a empresa irá desenvolver, onde e para quem os produtos serão vendidos e como a empresa obterá vantagem sobre os concorrentes” (ANSOFF, 1991, p.96). Pode-se considerar o conteúdo estratégico como a descrição do posicionamento estratégico da organização somada aos resultados obtidos sob contextos ambientais variáveis (CHAKRAVARTHY, DOZ, 1992).

Definição Operacional: essa categoria de análise é observada em termos de posição de produtos e mercado da organização que lhe possibilita competir e organizar-se. A pesquisa é desenvolvida em organizações escolares, as quais possuem serviços educacionais; dessa forma o conteúdo estratégico é tratado aqui a partir do plano de curso, do perfil do aluno, dos objetivos do curso, da sua matriz curricular, ementário e práticas de ensino que se constituem nos produtos de conteúdo estratégico dos cursos técnicos. Para essa identificação é aplicado na primeira fase um questionário com perguntas estruturadas direcionadas à aplicabilidade do conteúdo estratégico junto aos pedagogos das escolas. Na segunda fase por meio das observações, coleta de documentos e artefatos relevantes à pesquisa no estudo de caso, acompanhamento das práticas escolares e conversas informais.

Processo Estratégico

Definição Constitutiva: procedimento, metodologia, desenvolvimento e utilização das ações, aplicar estratégia, mudança, como empregar recursos e estruturas para validar e implementar as estratégias organizacionais dentro de perspectivas atuais e futuras. Processo estratégico considera a sobreposição e a interação dos múltiplos níveis de análise, ou seja, é um fenômeno que abrange mais do que simplesmente os níveis hierárquicos formais da organização. Inclui interações entre pessoas, suas constituições em grupos, estruturas e rotinas, entre organizações e setores econômicos e entre setores econômicos e sociais e políticas governamentais. (BULGACOV, 2007)

Definição Operacional: desvenda o modo como são tomadas as decisões e atitudes que dizem respeito à execução estratégica e busca explicações das consequências e ações tomadas com o tempo. O processo estratégico é operacionalizado na primeira fase por meio da aplicação do questionário com perguntas estruturadas junto aos pedagogos das escolas que coordenam as atividades dos cursos técnicos referente ao processo estratégico. Na segunda fase, a partir das ações adotadas pelos gestores escolares, identificadas mediante dados de fontes secundárias, conversas informais e observações referentes à: corpo discente e docente, recursos físicos, financeiros e materiais, planejamento pedagógico, ambiente, relacionamentos, empregabilidade.

Avaliação

Definição Constitutiva: julgamento, medida, mensuração, exame. A avaliação das organizações escolares só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento das suas atividades e práticas desenvolvidas. É importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade de participação dos envolvidos no processo. Avaliação é um processo

de coleta de evidências sobre o desempenho profissional de uma pessoa, com o propósito de formar um juízo sobre sua competência em relação a um perfil profissional e identificar aquelas áreas de desempenho que necessitam ser fortalecidas, mediante formação, para alcançar o nível de competência requerido. (Perrenoud, 1999).

Definição Operacional: a necessidade de articular a avaliação interna com outros pares, a comunidade escolar e externa. A indicação da articulação e integração, presentes nos pressupostos avaliativos, busca superar as concepções de avaliação ideologicamente marcadas apenas pelo espírito da competitividade, da seleção, da classificação, da concorrência. Para além da ideia de educação como um produto mercadológico, a avaliação ressalta a concepção de educação como bem social, direito social e dever do Estado. Assim, os processos avaliativos favorecem práticas de mudança desde que se tenham critérios definidos e instrumentos claros que norteiam esta ação. Para essa identificação é realizada observação, coletas de documentos, análise de relatórios, indicadores e dados registrados pelas escolas, conversas informais com membros da comunidade escolar.

Resultados

Definição Constitutiva: efeitos, consequência da ação, indicadores, desempenho. Organizações produzem *outputs* (saídas) – bens e serviços – sobre as características dos quais elas tipicamente exercem controle considerável, mas *outcomes* (resultados) representam o produto conjunto do desempenho organizacional e resposta ambiental. Segundo Pereira e Santos (2001), o desenvolvimento de uma estratégia corresponde exatamente a uma combinação dos resultados que se pretende atingir com os meios ou políticas, pelos quais os resultados serão atingidos. Sendo assim, a estratégia é um conjunto de ações articuladas para atingir resultados. No ensino técnico é visível através de uma prática pedagógica eficiente e ensino de qualidade.

Definição Operacional: essa categoria de análise é observada em termos de *outputs* e *outcomes*, ou seja, resultados passíveis de identificação das atividades organizacionais e que lhes conferem resultados organizacionais, sejam eles formais (avaliações, auto-avaliação, por exemplo) ou informais (aqueles percebidos e apontados pelos alunos), provocando mudanças. A análise na primeira fase acontece através dos questionários onde as opiniões, ideias e manifestações caracterizarão os resultados alcançados, observação e acesso aos documentos disponibilizados. Para essa identificação, na segunda fase, são realizadas observações, anotações através de conversas informais, análise e coleta de documentos e artefatos relevantes à pesquisa, relatórios disponíveis e demais documentos disponibilizados.

3.3.4 Definição de outro termo relevante:

Ensino Técnico

O ensino técnico é voltado para estudantes de ensino médio ou pessoas que já concluíram este nível de instrução, nível intermediário entre o ensino médio e o ensino superior. Pode ser realizado por qualquer instituição de ensino com autorização prévia das secretarias estaduais de educação. O Decreto de nº 5.154 fundamentou quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esse Decreto antevê uma interação entre o ensino médio (antigo 2º grau) e o ensino técnico de nível médio com áreas profissionalizantes, articulando ambos, oportunizando aos educandos que concluíam os cursos, além de um certificado de ensino médio, também qualificação e ou habilitação de técnico nas áreas de sua opção, disputando assim uma vaga no mercado de trabalho, facilitando assim a sua sobrevivência.

Com a clareza do exposto segue o quadro resumo que detalha a metodologia usada na pesquisa:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS DE PESQUISA	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	CATEGORIAS DE ANÁLISE	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO
Caracterizar o ensino técnico e os processos avaliativos dos cursos a partir das práticas da população das organizações escolares investigadas	Como se caracterizam as escolas técnicas no estado do Paraná, de acordo com suas diretrizes e a trajetória até os dias hoje?	2.1.1 Teoria Contingencial 2.2 Organizações Escolares 2.2.1 O Ensino Técnico	Ambiente; Ensino Técnico	1 a 11
Descrever conteúdo e processo estratégico das organizações que ofertam curso técnico	Qual é o conteúdo e o processo estratégico presente nas organizações pesquisadas?	2.1 Estratégia 2.1.1 Teoria Contingencial 2.1.2 Conteúdo e Processo Estratégico	Ambiente Conteúdo Estratégico; Processo Estratégico.	12 a 36
Identificar as mudanças de conteúdo e processo estratégico geradas pelo processo avaliativo	O que é realizado para gerar as mudanças e melhorias que são necessárias nas organizações? É procedente utilizar uma metodologia de avaliação institucional nas organizações escolares que ofertam cursos técnicos?	2.3 Avaliação 2.3.1 Avaliação Institucional	Avaliação; Conteúdo Estratégico; Processo Estratégico; Resultados.	37 a 56

Quadro 2 – Resumo da metodologia de pesquisa

3.4 População e amostra

Creswell (2007) expõe a seleção de universo e amostra como etapas obrigatórias de estudos quantitativos. Para isso é necessário que se mapeie o universo, ou a população do estudo para posteriormente selecionar a amostra representativa daquele universo a fim de estudá-la. Os estudos qualitativos, no entanto, para Creswell (2007) possuem a idéia, na seleção do campo de pesquisa de:

Selecionar propositalmente participantes ou locais (ou documentos ou materiais gráficos) mais indicados para ajudar o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa. Isso não sugere necessariamente amostragem aleatória ou seleção de um grande número de pessoas e locais, como geralmente vemos na pesquisa quantitativa. Uma discussão sobre participantes e locais deve incluir quatro aspectos identificados por Miles e Huberman (1994): o cenário (onde a pesquisa vai ocorrer), os atores (quem serão os observados ou entrevistados), os eventos (o que os atores estarão fazendo enquanto forem observados ou como serão entrevistados) e o processo (a natureza evolutiva dos eventos vividos pelos atores dentro do cenário) (CRESWELL, 2007, p. 190).

Considerando que esta pesquisa se constitui num estudo de caso, em uma organização escolar da rede privada no estado do Paraná, a mesma mantenedora atende 34 unidades, sendo 25 destas que ofertam cursos técnicos nas diferentes áreas, o caso em estudo se configura como representante da amostra no universo de pesquisa. O caso escolhido atende ao critério chamado de *proposital* por Creswell (2007), utilizado para selecionar casos que possibilitem a compreensão do contexto em investigação e que também possibilitem abertura para a pesquisa.

Na primeira fase uma pesquisa descritiva, quantitativa para mensurar e quantificar os dados coletados com a participação dos (as) pedagogos (as) que atendem diretamente esta modalidade de ensino e acompanham o conteúdo e processo estratégico nas organizações escolares, baseando-se em análises estatísticas e representações numéricas por meio de questionário enviado à rede particular de ensino SENAI/PR, às escolas da rede federal de ensino (IFPR) e da rede estadual de ensino do estado do Paraná. Os critérios para seleção foram: atuação na mesma modalidade de ensino – educação profissional / oferta de cursos técnicos; mantenedoras diferentes que em princípio possuem estratégias de ação diferentes; disponíveis em participar da pesquisa. Apresenta-se a população em estudo:

O SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado pelo Decreto-Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942, é uma entidade de direito privado organizada pelo empresariado industrial, através da CNI - Confederação Nacional da Indústria e pelas federações de indústrias nos estados.

O SENAI foi instalado no estado do Paraná, em 12 de março de 1943, Entidade do Sistema FIEP - Federação das Indústrias do Estado do Paraná, e desde sua criação contribui com o crescimento das indústrias e da comunidade paranaense através dos cursos de educação profissional em diferentes modalidades. Com o

objetivo de contribuir para a eficiência e a produtividade de empresas dos mais variados segmentos, o SENAI Paraná presta serviços através de projetos de vertente tecnológica, gestão de recursos humanos, reconfiguração dos espaços físicos, gestão da qualidade, redefinição da filosofia da educação profissional, com o intuito de promover investimentos sólidos e assegurar o atendimento das demandas do setor produtivo industrial. O SENAI Paraná já formou mais de 2 milhões de profissionais para o mercado de trabalho, atende uma rede de Educação e Tecnologia com 40 unidades de atendimento no Estado, sendo 33 unidades operacionais e 07 extensões de unidades, dentre elas, três Centros Nacionais de Tecnologia - Celulose e Papel, em Telêmaco Borba; Saneamento e Meio Ambiente, em Curitiba; e Madeira e Mobiliário, em Arapongas. Das 33 unidades, 25 ofertam cursos técnicos nas diferentes áreas do conhecimento. O questionário foi enviado diretamente às pedagogas das escolas, por meio de uma relação de contatos disponibilizada pela gerência de educação SENAI/PR. Dos 25 questionários enviados 12 foram respondidos e considerados válidos para a pesquisa.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma organização escolar pública e gratuita de educação profissionalizante criada pela lei 11.892/08, que transformou a Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A teoria da contingência estabelece que não há uma estrutura organizacional única que seja efetiva para todas as organizações e sim que pode variar de acordo com determinados fatores do seu ambiente.

Hoje, a educação profissionalizante é o objetivo central do IFPR, que reserva 50% das vagas para os Cursos Técnicos de Nível Médio. A instituição oferece 57 cursos nos 13 campus em funcionamento. Dentro do plano de expansão da educação profissional proposta pelo IFPR a meta é chegar a 30 unidades atendendo todas as regiões do Estado.

Segundo dados divulgados no *site* o Instituto Federal do Paraná tem como meta ampliar sua atuação e a estimativa, até o término da expansão, é oferecer 20 mil vagas presenciais e 50 mil na modalidade de Educação a Distância. O projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é uma política pública implementada pelo Governo Federal. No total, foram criados 38 Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo que o número de escolas ultrapassará as 354 unidades previstas com oferta de 500 mil vagas.

Desde que a lei 11.892/08 foi sancionada, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O IFPR está presente nas cidades por meio de seus *campi* em: Campus Curitiba, Campus Foz do Iguaçu, Campus Jacarezinho, Campus Paranaguá, Campus Paranaíba, Campus Telêmaco Borba, Campus Umuarama, Campus Avançado Irati, Campus Avançado Londrina, Campus Avançado Palmas (não está ofertando cursos técnicos no momento), Campus Avançado de Assis Chateaubriand, Campus Avançado de Cascavel (não está ofertando cursos técnicos no momento), Campus Avançado de Campo Largo, Campus Avançado de Ivaiporã. O questionário nestas organizações foi enviado às pedagogas através de e-mail, inicialmente solicitando o contato e o nome da pessoa através do e-mail de cada escola disponível no site, e posteriormente enviado nominalmente às pessoas. Todos os campus foram contatados e as respostas aos questionários foram de 100% das pedagogas dos IFPR, ou seja, 11 campus que ofertam cursos técnicos e 9 pedagogas, pois duas dividem seu tempo e desempenham suas funções em dois campus (Umuarama e Assis Chateaubriand, Telêmaco Borba e Ivaiporã), 9 questionários válidos respondidos.

As escolas da rede estadual de ensino que ofertam cursos técnicos têm como mantenedora o Governo do Estado do Paraná que através da Diretoria do Departamento de Educação e Trabalho está vinculada à Superintendência da Educação e tem como responsabilidade os Cursos Técnicos em nível Médio, Curso de Formação de Docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Em nível estadual a política para a educação profissional teve destaque a partir de 2003 onde foi retomada a oferta em nível técnico, iniciada pela realização de estudos diagnósticos que demonstravam na época, a real necessidade desta oferta considerando as tendências socioeconômicas das regiões do estado. Antes disso, era ofertado o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e posteriormente pela Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional –

PARANATEC – a qual era responsável pelo gerenciamento dos cursos de nível técnico na Rede Estadual até 2002.

A Rede Pública Estadual de Ensino está dividida em 32 Núcleos Regionais de Educação – NRE – e em cada Núcleo atende um Coordenador do Departamento de Educação e Trabalho que assessora, orienta e atende as escolas técnicas de cada região de abrangência. Por ser um período de transição política no governo do estado, troca dos gestores da Secretaria de Educação, dos NRE, direção de escolas foi grande a dificuldade de contato, bem como, para conseguir os questionários respondidos pelas pedagogas. O primeiro contato foi através do *site* www.diaadiaeducacao.pr.gov.br e o envio de e-mail para o “fale conosco” de cada NRE. Não tendo sucesso nesta etapa, foi feito um rastreamento também pelo *site* citado em cada município do estado por meios da relação das escolas que ofertam cursos técnicos e o e-mail das mesmas. Com pouco sucesso ainda, foram feitas ligações telefônicas para as escolas, pois os dados disponíveis no *site* não eram válidos. Foram 226 escolas contatadas, conforme informações disponibilizadas no *site* e rastreadas, que ofertam cursos técnicos da rede pública estadual. A partir daí, o questionário foi enviado via e-mail às pedagogas das escolas. Retornaram 42 questionários válidos respondidos que somados aos 12 respondidos pelas pedagogas do SENAI/PR e aos 9 dos IFPR, obteve-se um total de 63 questionários respondidos.

Na segunda fase uma pesquisa qualitativa e estudo de caso do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI/PR. A escolha deste caso justifica-se por ser uma organização que oferta cursos na modalidade de ensino em estudo, por ter uma metodologia de avaliação institucional como referência no Brasil e no estado do Paraná, por contemplar uma rede de ensino privada com várias unidades e em diferentes regiões do estado, por ter acesso às informações necessárias e pertinentes ao estudo e no sul do país não há outra organização que oferta cursos técnicos que têm um instrumento tão completo e aplicado como este.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

Os dados da pesquisa podem consistir, segundo Triviños (1987), de observações e reflexões que fazemos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e em seguida fazendo comentários críticos sobre as mesmas. Já as fontes secundárias são caracterizadas por documentos, legislação, regimento escolar, relatórios e demais documentos disponibilizados. O emprego de múltiplas fontes é característica indispensável do estudo de caso (YIN, 2006).

A fonte primária desta pesquisa constitui-se dos resultados obtidos mediante aplicação do questionário. Esses dados foram complementados pelas anotações de campo feitas pela pesquisadora na condição de observadora não participante e pela leitura e análise de documentos.

Na primeira fase da pesquisa, quantitativa, deu-se o contato com as pedagogas dos cursos técnicos das escolas da rede estadual de ensino, da rede federal de ensino e do SENAI do estado do Paraná para esclarecer o objetivo da pesquisa, informar o encaminhamento do questionário e solicitar colaboração no preenchimento e retorno. Foram utilizados os recursos de telefone, e-mail e internet.

O questionário estruturado, composto de 56 questões (APÊNDICE A), foi elaborado pela autora a partir de situações presentes no cotidiano das organizações escolares relacionadas com conteúdo e processo estratégico. Foi aplicado a 226 escolas da rede estadual de ensino, 9 escolas da rede federal de ensino e 25 do SENAI.

Na segunda fase, qualitativa, teve-se acesso à documentação das escolas: regimento escolar, projeto político pedagógico, plano de curso, legislação escolar, relatórios e instrumentos da metodologia de avaliação utilizada, memórias de reunião, fichas de acompanhamento individual do aluno, diários de classe. A coleta, leitura e análise de documentos e artefatos disponíveis (documentação escolar, legislação, relatórios e outros materiais relevantes) foram determinantes para a compreensão das questões desta pesquisa.

Nessa etapa da pesquisa, por meio de visitas às escolas técnicas em Foz do Iguaçu, foram feitas as observações do ambiente escolar: inicialmente quanto à es-

trutura física, posteriormente, em relação às pessoas que circulam e frequentam esse ambiente, aos laboratórios e recursos disponíveis, ao relacionamento entre alunos, professores e funcionários, às atividades realizadas pelos professores em sala de aula e sua metodologia de trabalho, às relações com os gestores. Ocorreram contactos com alunos e professores que se disponibilizaram para atender a pesquisadora, conversas com a equipe de gestão escolar e secretaria e visitas aos espaços de aprendizagem. Os registros da pesquisadora acompanhando a rotina nesses espaços escolares foram feitos com discrição e ética.

No capítulo seguinte apresenta-se a primeira fase da pesquisa, quantitativa, apresentação e análise dos dados coletados.

4 LEVANTAMENTO – FASE QUANTITATIVA

A primeira fase refere-se a uma pesquisa quantitativa que objetiva conhecer e descrever a população – escolas técnicas do estado do Paraná – é usado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado que contempla as ações cotidianas destas escolas, seu conteúdo e processo estratégico, enviado por e-mail às pedagogas e utilizado os instrumentos estatísticos do SPSS para a análise dos dados.

A educação profissional técnica de nível médio destina-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio com o objetivo de proporcionar habilitação ou qualificação profissional técnica de nível médio, segundo o perfil profissional de conclusão de cada curso. As organizações escolares que fazem parte da pesquisa de campo, por meio do questionário estruturado encaminhado e que contempla os objetivos específicos propostos, são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Paraná, Institutos Federais do Paraná, Escolas Técnicas da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Ainda que o pesquisador se prepare, nem sempre consegue compreender tudo aquilo que encontra no campo. Apesar da compreensão do processo de pesquisa, a maior dificuldade foi o contato com as pessoas e a boa vontade das mesmas em responder o questionário. A pesquisadora tentou contornar as dificuldades de acesso buscando meios alternativos, mas mesmo assim o retorno poderia ter sido mais significativo em quantidade de respondentes.

Para a apresentação e análise dos dados serão considerados os 63 questionários válidos respondidos para a referente pesquisa.

4.1 Apresentação dos dados

Com a clareza do que representa o conteúdo e o processo estratégico nas organizações escolares que ofertam cursos técnicos parte-se inicialmente para a

caracterização do ensino técnico e as práticas que embasam esta modalidade de ensino (objetivo 1), a partir dos 63 questionários válidos respondidos.

As respondentes são pedagogas, maioria do sexo feminino com formação de 73% em pós-graduação lato sensu; 14,3% graduação; com pós-graduação stricto sensu 9,5% com mestrado e 3,2% com doutorado. O tempo de atuação nesta função varia muito, algumas com meses nesta função como pedagogas e outras com mais de 20 anos, destas 66,7% atuam na rede pública estadual, 14,3% na rede federal e 19% na rede privada. Quanto ao tipo de rede a que pertencem as escolas onde atuam as pedagogas que participaram da pesquisa de campo, usando-se como referência a tabela abaixo, os dados são os seguintes: a rede estadual de ensino atende a 226 escolas técnicas, na pesquisa 42 escolas estão representadas que correspondem a 14% de escolas técnicas do estado do Paraná; a rede federal de ensino (IFPR) atende 9 escolas no estado e corresponde a 100% na participação da pesquisa; a rede privada SENAI atende 25 escolas técnicas e 12 participaram da pesquisa, o que corresponde a 48%.

A que tipo de rede pertence a escola					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Estadual	42	66,7	66,7	66,7
	Federal	9	14,3	14,3	81,0
	Privada	12	19,0	19,0	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Tabela 1 – Tipo de rede a que pertence a escola técnica no Paraná 2011

Quanto ao tempo de oferta dos cursos técnicos, é recente. Apenas as escolas da rede privada ofertam há mais de 5 anos, a rede pública estadual e federal oferta há menos de 5 anos. Perante o exposto destaca-se que é crescente a procura e a oferta pelos cursos técnicos nos últimos 5 anos e mesmo assim, ainda a demanda não é atendida. Isto deixa de ser uma preocupação apenas dos educadores e passa também a ser do setor industrial e do governo, quando observada a ênfase na última campanha política, tanto da esfera federal como estadual, onde os candidatos destacaram a importância desta oferta focalizando a questão da empregabilidade relacionada a uma formação técnica. Tendo visão desta necessidade cabe aos órgãos

competentes a expansão dos cursos, como também uma estrutura condizente para atender com qualidade esta demanda.

O tempo de duração dos cursos técnicos varia de 3 semestres (1 ano e 6 meses) a 4 semestres (2 anos) conforme a legislação vigente e é distribuída uma carga horária específica a cada área de formação. O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos define e distribui às áreas a carga horária pertinente à formação, conforme proposta do Ministério da Educação.

Os professores dos cursos técnicos na sua maioria têm a formação na mesma área em que atuam sendo 46,1% com pós-graduação, 37,2% graduação, 12,4% mestrado ou doutorado e 4,5% com apenas o curso técnico. Conforme a legislação vigente LDBEN 9394/96 título VI, para atuar nesta modalidade de ensino é requisito mínimo a formação em curso de graduação, infelizmente observa-se que 15 anos pós LDBEN ainda não temos atendido o que sugere a lei, a educação ainda não é prioridade absoluta em nosso estado.

Quanto à metodologia utilizada nas aulas e o domínio de conhecimentos didático-pedagógicos, 54% dos professores desenvolvem com êxito suas aulas buscando apoio da orientadora pedagógica da escola, mas 22,2% encontram dificuldades. Estes dados confirmam a importância do profissional pedagogo estar na escola e atuar junto aos professores desta modalidade de ensino, bem como, dos cursos de formação destes professores que são extremamente técnicos, darem maior ênfase às questões pedagógicas, que também fazem parte das suas atribuições docentes.

Em relação à escolha dos cursos que são ofertados e a partir de qual necessidade, destaca-se que a pesquisa de mercado com 63,5% é o que define qual o curso a ser ofertado, seguido de 27% por sugestão ou determinação da mantenedora. As necessidades do setor empresarial e a procura por profissionais qualificados para ingresso imediato ao mercado de trabalho é uma realidade, por isso das empresas terem uma aproximação significativa junto às escolas técnicas, pois em 50,8% das escolas a procura por profissionais dos cursos técnicos já acontece durante o curso e em 31,7% das escolas para realização do estágio, conforme tabela que segue:

P09 Como se dá a procura pelo meio empresarial na busca por profissionais destes cursos ofertados?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Durante o curso	32	50,8	50,8	50,8
	Após a conclusão do curso	11	17,5	17,5	68,3
	Para a realização do estágio	20	31,7	31,7	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Tabela 2 – Procura pelo meio empresarial por profissionais dos cursos técnicos ofertados pelas escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011

É pequeno o índice de competitividade entre as escolas técnicas nos municípios ou porque não existem outras escolas técnicas na área geográfica (34,9%), ou porque as escolas não competem entre si (36,5%), por serem cursos diferentes ofertados. A partir desta análise observa-se também que são poucas as escolas técnicas distribuídas nos municípios do estado para atender a demanda, pois quando perguntadas se outros cursos deveriam ser ofertados além dos já existentes 44,4% afirma que sim, para atender as necessidades locais e 28,6% lamenta por não ter estrutura suficiente para ofertar novos cursos, mesmo que sejam uma necessidade local, dados apresentados na tabela abaixo. Os investimentos em equipamentos e laboratórios é uma necessidade urgente, pois na educação profissional não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente à ação profissional e esta prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que se contextualize e põe em ação o aprendizado.

P10 Outros cursos deveriam ser ofertados, além dos já existentes?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim para atender as necessidades locais	28	44,4	45,2	45,2
	Não porque os cursos ofertados atendem as necessidades locais	7	11,1	11,3	56,5
	Não temos estrutura para ofertar novos cursos	18	28,6	29,0	85,5
	Aguardamos a determinação dos órgãos competentes	9	14,3	14,5	100,0
	Total	62	98,4	100,0	
Missing	System	1	1,6		
Total		63	100,0		

Tabela 3 – Outros cursos técnicos que deveriam ser ofertados pelas escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011

A faixa etária dos alunos dos cursos técnicos no estado do Paraná é de 41% entre os 16 a 18 anos de idade; 19,1% 19 e 20 anos; 28,5% dos 21 a 30 anos e 10,7% acima dos 30 anos. Nas diferentes esferas a situação é a mesma, ou seja, a maioria dos alunos é dos 16 aos 18 anos e dos 21 aos 30 anos. São turmas heterogêneas, porém na sua maioria jovem que concomitante ou logo após a conclusão do ensino médio buscam a qualificação profissional. São alunos que se posicionam, críticos, decididos pela sua formação, exigentes em relação à estrutura disponibilizada e com vontade para ingressarem de imediato no mercado de trabalho.

O conteúdo e o processo estratégico de qualquer organização dependem de uma série de fatores que incluem as demandas ambientais, os processos mais ou menos racionais e formais, as crenças e valores dos dirigentes e do restante da organização, a forma de distribuição de poder, entre outros. Para descrever o conteúdo e o processo estratégico das organizações (objetivo 2) segue a análise referente aos dados coletados.

O plano de curso que é um documento estruturado de suma importância para nortear todo trabalho pedagógico dos cursos técnicos, segundo a pesquisa é elaborado pelos professores, direção e coordenação em 52,4%, pela equipe técnica da mantenedora 30,2% e, em alguns casos, (20,6%) o recebem pronto. Merece destaque na pesquisa que os professores tem ciência dos objetivos do curso propostos no plano e os mesmos são colocados em prática no decorrer do trabalho realizado com os alunos, este é um dado muito positivo, pois em muitas escolas os planos existem e são pouco conhecidos entre os professores. Também é satisfatório, conforme tabela abaixo, que as pedagogas usam-o com frequência nas atividades escolares e tem conhecimento do que lá está registrado, mantendo a coerência entre a teoria e a prática escolar. A matriz curricular e a ementa das disciplinas expressas neste documento também estão de acordo e tem como referencial a legislação vigente e as orientações das mantenedoras, em 98,4% dos entrevistados.

P14 Qual seu nível de conhecimento do plano de curso do curso técnico ofertado na escola?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito, pois uso-o com frequência	46	73,0	73,0	73,0
	Pouco, pois uso apenas quando necessário	17	27,0	27,0	100,0
	Total	63	100,0	100,0	

Tabela 4 – Nível de conhecimento do Plano de Curso por parte das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011

Todo planejamento escolar é um meio para facilitar e dinamizar o trabalho pedagógico, um processo no qual se leva em consideração a realidade concreta e o que nela se quer mudar ou transformar para melhor. Para isso é preciso ter uma visão crítica da realidade sociocultural em que o trabalho está inserido, e não se preocupar com resultados imediatos, mas ter certa paciência pedagógica, ir avaliando e monitorando cada passo. O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar são documentos base para o funcionamento das organizações escolares. Quando questionadas sobre o envolvimento na elaboração de ambos, a coordenação, direção, professores e equipe técnica da mantenedora têm participação relevante na elaboração dos mesmos. São usados com frequência pelas pedagogas estes documentos, sendo 76,2% o Regimento Escolar e 79,4% o Projeto Político Pedagógico no dia-a-dia para consulta e providências pedagógicas.

Quanto à metodologia utilizada nas aulas dos cursos técnicos destaca-se a aula expositiva e dialogada em 56,2% e aulas teóricas e práticas em 41,5%, sendo o ambiente de sala de aula o mais utilizado. Quando solicitado se a escola dispõe de laboratório específico na área de formação do curso, a rede pública estadual e federal retrata que sim, mas são pouco equipados e a rede privada dispõe sim, são bem equipados e usam com frequência. Nesta mesma condição, as aulas práticas, tão importantes para a formação qualificada, na rede pública estadual 42,7% das aulas práticas acontecem nos laboratórios e 35,5% nas salas de aula; na rede pública federal 44,7% nos laboratórios e 23% em outros locais de parceria; na privada 91,6% nos laboratórios e 6,2% em empresas conveniadas. A estrutura física disponível é

um fator importante aos alunos e contribui significativamente para a aprendizagem dos mesmos. Quanto às salas de aula nas três redes de ensino são adequadas e quanto aos laboratórios e equipamentos, conforme tabela que segue, na rede pública são insuficientes, pouco equipados para um bom atendimento e na rede privada são suficientes para o atendimento.

A que tipo de rede pertence a escola * P20 A escola dispõe de laboratórios na área de formação dos cursos técnicos ofertados? Crosstabulation							
			P20 A escola dispõe de laboratórios na área de formação dos cursos técnicos ofertados?				Total
			Não usamos laboratório	Sim, bem equipados e usam com frequência	Sim, mas pouco equipados	Não, buscamos parceria externas	
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	0	14	23	5	42
		% within A que tipo de rede pertence a escola	,0%	33,3%	54,8%	11,9%	100,0%
	Federal	Count	0	2	5	2	9
		% within A que tipo de rede pertence a escola	,0%	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%
	Privada	Count	1	8	3	0	12
		% within A que tipo de rede pertence a escola	8,3%	66,7%	25,0%	,0%	100,0%
Total	Count	1	24	31	7	63	
	% within A que tipo de rede pertence a escola	1,6%	38,1%	49,2%	11,1%	100,0%	

Tabela 5 – Laboratórios disponíveis na área de formação dos cursos técnicos ofertados nas escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011

Neste mesmo contexto as situações de aprendizagem que acontecem com maior frequência nas escolas são: projetos, mostra de trabalhos dos alunos, eventos promovidos pela escola (semana acadêmica) e feiras escolares. Entre os recursos didáticos utilizados, os filmes e jogos são pouco usados, aparelho de multimídia, quadro/giz e livros ou apostilas são os mais usados. Quanto à escolha dos livros e apostilas utilizadas pelos alunos apresenta-se a seguinte situação: na rede estadual 38,1% das escolas o material é definido pelos professores e os alunos compram; na rede federal 33,3% são definidos pelos professores e recebem gratuitamente; na rede privada 58,3% são definidos pela mantenedora e recebem gratuitamente. Já o

material disponível na biblioteca percebe-se a necessidade de um grande investimento, onde 60,3% dos respondentes afirmam que o material não é suficiente e é necessária aquisição de novos; 33,3% os materiais são suficientes e 6,3% os materiais da biblioteca são excelentes.

O estágio curricular é uma atividade complementar aos saberes adquiridos pelos alunos durante o curso e a legislação permite que o estágio seja obrigatório ou optativo ao aluno, previsto no plano de curso. Na rede estadual, na maioria, (60%) é obrigatório e realizam no decorrer do curso; na rede federal 44,4% na mesma situação da estadual e na rede privada 42,7% é optativo e por isso poucos fazem. Para a realização do mesmo os alunos conseguem os locais com facilidade em função das parcerias que as escolas têm com as empresas em 54%; e na condição onde os próprios alunos buscam um lugar para realizar o seu estágio 27%. Um dado interessante é que na escola privada os laboratórios são mais bem equipados e as aulas práticas acontecem com maior frequência, desta forma pelo fato do estágio ser optativo poucos alunos fazem, com percentual elevado, por sentirem-se seguros das suas competências profissionais e por terem conhecimentos o suficiente para ingressarem no mercado sem necessariamente a prática do estágio. A procura pelo meio empresarial aos profissionais qualificados nas diferentes áreas se dá ainda durante o curso, enquanto o aluno está em processo de formação no curso técnico: nas escolas estaduais a procura é de 45,2%; na rede federal 55,6% e na escola privada 66,7%. Nas escolas da rede pública (estadual e federal) os cursos são gratuitos e há investimento apenas no material didático. Na rede privada o investimento é na mensalidade e há existência de bolsa de estudos, para casos de baixa renda ou convênios com empresas. Os alunos, na sua maioria, (74,6%) são oriundos da própria cidade onde estão localizadas as escolas técnicas e outros, (24,1%) da região de entorno destas. Quanto ao nível socioeconômico destes alunos, apresentados na tabela abaixo observa-se que nas três redes de ensino a maioria dos alunos é da classe socioeconômica médio-baixa.

Report					
A que tipo de rede pertence a escola		P33 Qual a classe socioeconômica dos alunos? Percentual de Baixa	P33 Qual a classe socioeconômica dos alunos? Percentual de Média baixa	P33 Qual a classe socioeconômica dos alunos? Percentual de Média alta	P33 Qual a classe socioeconômica dos alunos? Percentual de Alta
Estadual	Mean	35,76	56,10	7,79	,36
	N	42	42	42	42
	Std. Deviation	33,048	31,867	14,843	1,708
Federal	Mean	20,56	57,22	21,11	1,11
	N	9	9	9	9
	Std. Deviation	10,138	16,029	12,937	2,205
Privada	Mean	24,17	57,50	17,08	1,36
	N	12	12	12	11
	Std. Deviation	21,302	19,247	20,939	2,335
Total	Mean	31,38	56,52	11,46	,65
	N	63	63	63	62
	Std. Deviation	29,259	27,763	16,549	1,917

Tabela 6 – Classe socioeconômica dos alunos das escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011

As demandas contemporâneas que geram práticas inovadoras de gestão educacional vêm desencadeando situações ou arranjos organizacionais inéditos nas organizações escolares. E tratando-se do tema em estudo é imprescindível o envolvimento, apoio e a iniciativa do gestor escolar acompanhar o processo de avaliação institucional nas escolas. A frequência com que o diretor mantém contato com os alunos dos cursos técnicos acontece diariamente em 52,4%, quando necessário por algum problema 22,2% e semanalmente 12,7%. Quanto ao relacionamento professor x aluno e vice-versa, os professores não encontram dificuldades na sua maioria, os poucos que encontram algumas dificuldades, estas são resolvidas na própria escola. O acompanhamento pedagógico junto aos professores e alunos da rede estadual e privada acontece diariamente pela pedagoga e na rede federal quando necessário, através de atendimento individualizado ou por meio de reuniões. Quanto à estrutura organizacional das escolas, 39,7% estão divididas em setores; 36,5% seguem um organograma escolar; 12,7% estão organizadas sob a forma de departamentos e em 11,1 % não existe nenhuma divisão ou hierarquia. As inovações somam e agregam valor ao trabalho realizado também nas escolas e no ano de 2010,

conforme os dados apresentados abaixo, as inovações nas escolas técnicas do Paraná foram na área pedagógica e na aquisição de equipamentos.

A que tipo de rede pertence a escola * P36 Quanto às inovações observadas nos cursos ofertados no ano de 2010, em sua maioria foram: Administrativas Crosstabulation						
	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
A que tipo de rede pertence a escola * P36 Quanto às inovações observadas nos cursos ofertados no ano de 2010, em sua maioria foram: Administrativas	10	15,9%	53	84,1%	63	100,0%
A que tipo de rede pertence a escola * P36 Quanto às inovações observadas nos cursos ofertados no ano de 2010, em sua maioria foram: Pedagógicas	34	54,0%	29	46,0%	63	100,0%
A que tipo de rede pertence a escola * P36 Quanto às inovações observadas nos cursos ofertados no ano de 2010, em sua maioria foram: Em equipamentos	24	38,1%	39	61,9%	63	100,0%
A que tipo de rede pertence a escola * P36 Quanto às inovações observadas nos cursos ofertados no ano de 2010, em sua maioria foram: Em produtos e serviços	5	7,9%	58	92,1%	63	100,0%
A que tipo de rede pertence a escola * P36 Quanto às inovações observadas nos cursos ofertados no ano de 2010, em sua maioria foram: Não houveram inovações no ano	11	17,5%	52	82,5%	63	100,0%

Tabela 7 – Inovações realizadas nos cursos técnicos em 2010 no Paraná

Se as empresas estão sendo transformadas para atender exigências contemporâneas, são necessárias mudanças no modo como os professores ensinam, no currículo oferecido e na forma como preenchem as expectativas da sociedade. A de se considerar que impactos positivos na educação de alunos passam, também, pelo perfil dos gestores educacionais em ação nas organizações escolares, pois são eles que irão favorecer, implementar ou não as iniciativas em direção à escola de qualidade.

A consolidação de uma prática avaliativa, neste contexto, requer um trabalho transparente, de participação efetiva da comunidade escolar, o que implica critérios definidos e confiáveis, de modo a tornar público os resultados. Para tanto, este processo (objetivo 3) deve ser contínuo e sistemático, promovendo uma constante revisão e aperfeiçoamento dos objetivos e prioridades da organização escolar.

No plano de curso está proposto o perfil profissional do aluno que, ao concluir o curso técnico, deve estar qualificado para tal. Em avaliação ao que lá está escrito e o que é executado pelas escolas, ambas as redes, afirmam que o perfil do aluno

proposto vai ao encontro das expectativas do mercado de trabalho/empresas, pois durante o curso são desenvolvidas as competências necessárias a estes profissionais. Quanto às necessidades de mudança em relação à matriz curricular, carga horária e ementa das disciplinas, apresentadas na tabela que segue, existe uma divisão de opiniões: Na rede estadual, 47,6% afirmam que não são necessárias mudanças, pois estão de acordo com a proposta do curso ofertado, 45,2% afirmam que sim, pois os professores sugerem algumas alterações; na rede federal a situação é a mesma, porém na opinião de 33,3% não são necessárias mudanças e 66,7% os professores sugerem alterações; na rede privada 33,3% não acham necessário alterar e 50% sugerem alterações. Estes dados nos levam a reflexão de que há muita distância entre o que diz a lei, as diretrizes curriculares com a prática das escolas. Da mesma forma uma distância e incoerência relevante entre as pessoas que normatizam a educação profissional e a opinião dos professores que estão no dia-a-dia com os alunos e acompanham os processos. O número de vagas disponíveis nos cursos técnicos do estado do Paraná, nas três redes de ensino, não é suficiente para atender a demanda, pois além das vagas ofertadas e do ingresso por processo seletivo, sempre ficam alunos em espera.

A que tipo de rede pertence a escola * P38 Percebe-se a necessidade de mudanças na matriz curricular, carga horária ou ementa das disciplinas? Crosstabulation							
			P38 Percebe-se a necessidade de mudanças na matriz curricular, carga horária ou ementa das disciplinas?			5	Total
			Não, pois estão de acordo com a proposta do curso ofertado	Não, pois atende ao desejado e às expectativas	Sim, os professores pensam que deve haver algumas alterações		
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	20	3	19	0	42
		% within A que tipo de rede pertence a escola	47,6%	7,1%	45,2%	,0%	100,0%
	Federal	Count	3	0	6	0	9
		% within A que tipo de rede pertence a escola	33,3%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
	Privada	Count	4	1	6	1	12
		% within A que tipo de rede pertence a escola	33,3%	8,3%	50,0%	8,3%	100,0%
Total	Count	27	4	31	1	63	
	% within A que tipo de rede pertence a escola	42,9%	6,3%	49,2%	1,6%	100,0%	

Tabela 8 – Necessidades de mudanças na matriz curricular, carga horária e ementa das disciplinas por parte das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011

Os recursos humanos à disposição para atender, ouvir, solucionar e dinamizar o processo são necessários, porém é unânime nas redes de ensino, conforme a tabela na sequência, que o número de professores e funcionários para atender esta clientela não é suficiente, pois faltam alguns profissionais nas escolas.

A que tipo de rede pertence a escola * P41 O número de professores e funcionários é suficiente para atender a demanda da escola? Crosstabulation						
			P41 O número de professores e funcionários é suficiente para atender a demanda da escola?			Total
			Sim, o quadro é completo	Em parte, faltam alguns profissionais	Não, faltam muitos profissionais	
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	12	28	2	42
		% within A que tipo de rede pertence a escola	28,6%	66,7%	4,8%	100,0%
		Count	0	6	3	9
	Federal	% within A que tipo de rede pertence a escola	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		Count	4	8	0	12
	Privada	% within A que tipo de rede pertence a escola	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
		Count	16	42	5	63
	Total	% within A que tipo de rede pertence a escola	25,4%	66,7%	7,9%	100,0%

Tabela 9 – Número de professores e funcionários suficientes para atender a demanda das escolas onde atuam as entrevistadas no Paraná 2011

Os alunos concluintes dos cursos técnicos são os mesmos que ingressaram no curso em sua maioria, porém os que não se formam no tempo previsto são por motivo de desistência, e é baixo o índice de reprovação, 9,5%.

As propostas avaliativas exigem das organizações condições mínimas de qualidade para o seu funcionamento. Quanto ao acompanhamento das escolas em relação ao ingresso dos alunos ao mercado de trabalho/ empregabilidade após a conclusão do curso a situação se configura da seguinte forma: as escolas estaduais são comunicadas pelos alunos ou empresas quando isso acontece; as escolas federais não realizam nenhum tipo de acompanhamento; as escolas privadas fazem um acompanhamento sistemático após a conclusão do curso usando um instrumento próprio para isso. Na utilização de instrumento ou procedimento onde é avaliada a atuação do professor, estrutura física, recursos didáticos, atendimento aos alunos, conteúdos ministrados, uso dos laboratórios e equipamentos, atuação dos gestores e setores da escola, conforme a tabela que segue, o retorno da pesquisa é que na rede estadual 39% das escolas aplicam um instrumento avaliativo de acordo com a necessidade; nas escolas federais 50% das escolas não usam instrumento avaliativo e quando é necessário conversam pessoalmente; nas escolas privadas 75% usam instrumento semestralmente.

A que tipo de rede pertence a escola * P46 Existe algum instrumento/procedimento onde é avaliada a Atuação/desempenho do professor, Estrutura física, Recursos didáticos, Atendimento aos alunos, Conteúdos ministrados, Laboratórios/equipamentos, atuação dos Gestores/dirigentes, setores? Crosstabulation							
			P46 Existe algum instrumento/procedimento onde é avaliada a Atuação/desempenho do professor, Estrutura física, Recursos didáticos, Atendimento aos alunos, Conteúdos ministrados, Laboratórios/equipamentos, atuação dos Gestores/dirigentes, setores?				Total
			Sim realizamos semestralmente	Sim realizamos de acordo com a necessidade	Não, quando é necessário conversamos pessoalmente	Sim, realizamos anualmente	
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	12	16	8	5	41
		% within A que tipo de rede pertence a escola	29,3%	39,0%	19,5%	12,2%	100,0%
	Federal	Count	2	1	4	1	8
		% within A que tipo de rede pertence a escola	25,0%	12,5%	50,0%	12,5%	100,0%
	Privada	Count	9	3	0	0	12
		% within A que tipo de rede pertence a escola	75,0%	25,0%	,0%	,0%	100,0%
Total	Count	23	20	12	6	61	
	% within A que tipo de rede pertence a escola	37,7%	32,8%	19,7%	9,8%	100,0%	

Tabela 10 – Instrumento/procedimento de avaliação aplicado aos alunos nas escolas onde atuam as pedagogas entrevistadas no Paraná 2011

Sobre a implementação efetiva de um instrumento de avaliação institucional nas escolas, na rede estadual, 42,9% já realizam avaliação institucional e 40,5% caso tenham alguma orientação ou um modelo para utilizar demonstram interesse, conforme dados apresentados na próxima tabela. As escolas federais estão estudando a possibilidade de utilizar e um modelo a ser aplicado; nas escolas privadas 54,5% já utilizam um procedimento de avaliação sistemática. Percebe-se que não existem consenso e unidade de ação entre a mantenedora e suas escolas para a efetivação e acompanhamento de um instrumento que avalie o que está sendo desenvolvido.

A que tipo de rede pertence a escola * P47 Qual a situação da escola para a implementação efetiva de um sistema de avaliação institucional? Crosstabulation								
			P47 Qual a situação da escola para a implementação efetiva de um sistema de avaliação institucional?					Total
			Não utilizamos nenhuma metodologia de avaliação nos cursos	A instituição está estudando a possibilidade e um modelo de avaliação	Não temos intenção de utilizar um sistema de avaliação	Caso tenhamos alguma orientação p/modelo de AI temos interesse	A escola já realiza procedimento de avaliação institucional	
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	1	6	0	17	18	42
		% within A que tipo de rede pertence a escola	2,4%	14,3%	,0%	40,5%	42,9%	100,0%
	Federal	Count	1	5	1	0	1	8
		% within A que tipo de rede pertence a escola	12,5%	62,5%	12,5%	,0%	12,5%	100,0%
	Privada	Count	0	2	0	3	6	11
		% within A que tipo de rede pertence a escola	,0%	18,2%	,0%	27,3%	54,5%	100,0%
Total	Count	2	13	1	20	25	61	
	% within A que tipo de rede pertence a escola	3,3%	21,3%	1,6%	32,8%	41,0%	100,0%	

Tabela 11 – Situação da escola para implementação efetiva de um sistema de avaliação institucional na opinião das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011

Com as informações coletadas dos alunos e professores durante o ano letivo, como melhorias a serem implementadas na organização ou críticas ao trabalho, nas três redes de ensino, conforme os dados da próxima tabela, são praticadas ações de melhorias de acordo com as sugestões que chegam à equipe; são analisadas e previstas execução de ações necessárias. Para isso acontecem as reuniões pedagógico-administrativas bimestralmente na rede estadual e privada e semanalmente na rede federal de ensino.

A que tipo de rede pertence a escola * P48 A partir dos dados ou informações coletadas dos alunos/ professores durante ano letivo, que análise é feita? Crosstabulation							
			P48 A partir dos dados ou informações coletadas dos alunos/ professores durante ano letivo, que análise é feita?				Total
			São praticadas algumas ações de melhorias	Aguardamos manifestação da direção da escola	Os professores e alunos têm espaço para críticas e sugestões	Todas as manifestações são acolhidas e praticadas como melhorias	
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	28	0	11	3	42
		% within A que tipo de rede pertence a escola	66,7%	,0%	26,2%	7,1%	100,0%
	Federal	Count	5	1	2	1	9
		% within A que tipo de rede pertence a escola	55,6%	11,1%	22,2%	11,1%	100,0%
	Privada	Count	10	0	0	2	12
		% within A que tipo de rede pertence a escola	83,3%	,0%	,0%	16,7%	100,0%
Total	Count	43	1	13	6	63	
	% within A que tipo de rede pertence a escola	68,3%	1,6%	20,6%	9,5%	100,0%	

Tabela 12 – Análise das informações coletadas pelos alunos/ professores informalmente durante o ano letivo por parte das pedagogas entrevistadas no Paraná 2011

No processo de avaliação institucional estão inseridos momentos distintos e específicos, que buscam ou apresentam, ou devem apresentar objetivos voltados à melhoria do ensino, bem como, de um projeto de desenvolvimento institucional, apontando caminhos para a tomada de decisão. Porém, segundo Dias Sobrinho, “esses tipos de avaliação não são necessariamente distintos no tempo. Por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global”. (2003, p. 127). Quanto às críticas em relação ao trabalho realizado pela escola e que procedimentos são tomados, observa-se que nas três redes de ensino a primeira opção é de ser analisada pela equipe pedagógico-administrativa cada situação e posteriormente são propostas as melhorias necessárias e também, em alguns casos, é o diretor quem decide o que deve ser feito, conforme dados apresentados na tabela que segue.

A que tipo de rede pertence a escola * P52 A partir de uma crítica ao trabalho realizado pela escola, quais são os procedimentos? Crosstabulation						
			P52 A partir de uma crítica ao trabalho realizado pela escola, quais são os procedimentos?			Total
			Parte-se para uma solução imediata da equipe	Analisa-se a situação por parte da equipe e se propõe melhor	O diretor decide o que deve ser feito	
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	5	35	2	42
		% within A que tipo de rede pertence a escola	11,9%	83,3%	4,8%	100,0%
	Federal	Count	0	8	1	9
		% within A que tipo de rede pertence a escola	,0%	88,9%	11,1%	100,0%
	Privada	Count	1	9	2	12
		% within A que tipo de rede pertence a escola	8,3%	75,0%	16,7%	100,0%
Total	Count	6	52	5	63	
	% within A que tipo de rede pertence a escola	9,5%	82,5%	7,9%	100,0%	

Tabela 13 – Procedimentos adotados pelas escolas a partir das críticas ao trabalho realizado pelas mesmas no Paraná 2011

É unanimidade entre as pedagogas das escolas pesquisadas que não existem desvantagens quanto à implementação de um sistema de avaliação institucional. A maior vantagem e os benefícios são: a credibilidade, confiança e transparência nos serviços e produtos ofertados pela escola, dados estes, apresentados na próxima tabela. As maiores dificuldades são enfrentadas por todas as escolas dizem respeito à burocracia e ao elemento financeiro. A documentação escolar fica sempre à disposição das pedagogas para consulta e encontra-se nas escolas um ambiente propício à aprendizagem e bem estar de todos.

A que tipo de rede pertence a escola * P53 Que vantagens um sistema de avaliação institucional na escola poderia oferecer: Crosstabulation									
			P53 Que vantagens um sistema de avaliação institucional na escola poderia oferecer:					Total	
			Credibilidad confianza transparen- cia nos serviços e produtos	Apenas ouvir os que se manifesta- rem como forma de ser atendimento	Provocar mudanças e melhorias nos processos internos	Maior comprometi- mento de todos os envolvidos no ambiente	Todos sentir- se-ão importantes pelo fato de estarem participando		Reconheci- mento da comunidade/ sociedade
A que tipo de rede pertence a escola	Estadual	Count	21	2	7	11	0	1	42
		% within A que tipo de rede pertence a escola	50,0%	4,8%	16,7%	26,2%	,0%	2,4%	100,0 %
	Federal	Count	3	0	3	1	2	0	9
		% within A que tipo de rede pertence a escola	33,3%	,0%	33,3%	11,1%	22,2%	,0%	100,0 %
	Privada	Count	9	1	2	0	0	0	12
		% within A que tipo de rede pertence a escola	75,0%	8,3%	16,7%	,0%	,0%	,0%	100,0 %
Total	Count	33	3	12	12	2	1	63	
	% within A que tipo de rede pertence a escola	52,4%	4,8%	19,0%	19,0%	3,2%	1,6%	100,0 %	

Tabela 14 – Vantagens um sistema de avaliação institucional para a escola segundo as pedagogas entrevistadas no Paraná 2011

Estratégia implica resultado. Estratégia compreendida como uma prática escolar também implica resultado: são as práticas das pessoas, atuando num coletivo ou de forma individual, que levam ao alcance de resultados, sejam eles pretendidos ou não. A avaliação institucional conjuga-se com mudança e essa assume diferentes significados. Trata-se de um processo, sem dúvida, doloroso, lento, com avanços e retrocessos, mas com grande potencial de transformação. Portanto, a avaliação institucional está indelevelmente conectada à mudança e à melhoria, como também

afirma, por exemplo, Belloni (1998), se adequadamente instrumentalizada, uma vez que se constitui em meio, em ferramenta e não em um fim.

4.2 Análise da fase quantitativa

A escola é uma organização dotada de autonomia relativa, como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença. As tendências atuais do ensino trazem a questão da avaliação das escolas e dos seus projetos educativos como um instrumento para enfrentar o contexto e a realidade, sendo assim a avaliação só tem sentido no quadro de uma mudança e/ou aperfeiçoamento da escola, “como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2000, p.69).

É frequente a aplicação descontextualizada de processos e de instrumentos de avaliação conduzindo a dissonâncias de diversa ordem. Neste sentido, é importante que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade. É importante aproveitar as tendências que apontam no sentido da construção de projetos educativos para criar hábitos de avaliação institucional nas escolas. Descreve-se a seguir a análise dos dados apresentados na fase quantitativa.

Nos últimos cinco anos é que se deu uma ênfase maior pelos órgãos competentes e pelo governo, tanto na esfera federal quanto estadual, na oferta e ampliação do ensino técnico. Percebendo-se que entre a população jovem poucos têm acesso ao curso superior e que a necessidade de profissionais qualificados pelas empresas é uma realidade, uma alternativa é a oferta de cursos que atendam a demanda e o mercado de trabalho. Constata-se também que mesmo nesta oferta ainda ficam alunos em espera por não ter disponível estrutura física e vagas ao suficiente nas escolas da rede federal, estadual e privada. O tempo de duração de cada curso depende

das orientações das Diretrizes da Educação Profissional que estabelece o número de horas para cada área/curso.

As pedagogas entrevistadas têm formação e habilitação para atuar na área e desempenham suas funções junto à comunidade escolar diariamente. Porém, sob a observação da pesquisadora, por meio da análise do retorno dos questionários, percebe-se que o entendimento sobre as solicitações no mesmo (contexto, termos utilizados), não são bem compreendidas pelas pedagogas e poucas tem visão institucional e de mercado, de cunho administrativo. Os professores têm sua formação na mesma área em que atuam, porém ainda tem professores atuando sem a formação exigida pela legislação, no mínimo a graduação, e sim apenas com o curso técnico, o que é uma lástima para a educação, pois já se passaram 15 anos da implantação da referida lei. Quanto à metodologia das aulas os professores dominam os conhecimentos didático-pedagógicos na sua maioria, mas alguns encontram dificuldades e recorrem às pedagogas para ajudar com sugestões que contribuem para uma metodologia diversificada. Este é um dos motivos pelo qual prevalece o uso de aula expositiva e dialogada nos cursos técnicos e os recursos como quadro e giz, multimídia, permanecendo uma aula tradicional tecnicista, oriunda da escola tecnicista surgida nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Em observação ao planejamento de aula realizado pelos professores, na rede privada existe um roteiro padrão utilizado pelos mesmos, que depois de elaborado fica anexo ao diário de classe. Na rede pública não tem um roteiro específico, cada professor define a forma de registro do seu plano de aula. Os cursos de graduação na área técnica têm dado pouca ênfase às questões pedagógicas ainda na formação dos seus acadêmicos, esta é uma articulação que precisa ser estudada pelas instituições de ensino superior para dar maior suporte aos profissionais docentes na área pedagógica.

A procura pelas empresas aos alunos acontece durante o curso, isso comprova que o mercado precisa destes profissionais e a demanda é maior que a oferta, pois com facilidade encontram os locais para realização do estágio. Os alunos dos cursos técnicos na sua maioria são jovens, mas as turmas são heterogêneas em relação às experiências de vida, trabalho e contato com pessoas de mais idade.

É necessário e urgente os investimentos pelos órgãos competentes (mantenedoras) quanto aos recursos humanos, materiais, laboratórios, equipamentos e biblioteca das escolas técnicas. Sabemos que entre as empresas há um elevado grau de competitividade e nelas existem equipamentos modernos e avançados. Como o aluno demonstrará suas competências se na escola que frequenta não utilizar ou manusear equipamentos necessários para o seu desempenho no mercado? Este é um recurso básico e necessário que vem a somar com os conhecimentos teóricos que adquire na sua formação. As escolas não têm autonomia financeira para aquisição dos equipamentos necessários, dependem da articulação, vontade e iniciativa de sua mantenedora.

Para Dias Sobrinho (2003), a exigência da avaliação tem crescido na mesma proporção em que aumentam as dificuldades, em grande parte por questões orçamentárias e a crescente incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias demandas que são postas. Assim, a avaliação institucional, torna-se se um poderoso instrumento na busca de resolução dos problemas existentes entre as organizações escolares e as políticas governamentais, provando a sua importância para a sociedade, razão pela qual ela existe e deve ser mantida.

A pesquisa de mercado é uma boa estratégia para definir quais os cursos a serem ofertados, pois a qualificação profissional tem como objetivo o encaminhamento para o trabalho e este é digno de todo cidadão. São as necessidades do mercado que desencadearão novas possibilidades e pedido de autorização e funcionamento junto aos órgãos competentes para novos cursos, seguindo os trâmites legais necessários. Esta é a estratégia utilizada pelas escolas para definir a área de ocupação e os cursos técnicos ofertados.

Está muito distante ainda, a prática dos responsáveis em pensar e articular a educação profissional daqueles que a processam no seu dia-a-dia. Um exemplo disso é que nos documentos que regem esta modalidade de ensino (legislação) existe uma proposta definida e cumprida pela escola, porém os professores que fazem acontecer na sala de aula, apresentado na pesquisa, sugerem que deve haver mudanças em relação à ementa das disciplinas e carga horária. Os atores são pouco (ou nada) ouvidos quanto à execução do conteúdo e processo estratégico nas esco-

las, apenas cumprem o seu dever. Os documentos, como plano de curso, projeto político pedagógico, regimento escolar, ficam à disposição na escola e de certa forma há o envolvimento da equipe escolar na elaboração dos mesmos. Recentemente em algumas escolas ainda, estes documentos ficam à disposição apenas do diretor escolar e são pouco divulgados à comunidade.

Constata-se que o perfil profissional de conclusão de curso atende as necessidades do mercado, porém com as deficiências geradas em relação aos laboratórios e equipamentos inexistentes ou inadequados, principalmente nas escolas públicas, são os professores que assumem tamanha e significativa responsabilidade pela formação dos alunos, buscando alternativas que vem a suprir esta deficiência técnica. O mais indicado é ter na própria escola este espaço de aprendizagem, pois com as parcerias e convênios dificilmente as empresas destinarão tempo integral ou suficiente para as práticas dos alunos nas mesmas. Sabe-se que um exercício profissional competente implica num efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras ou inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, autonomia, integridade ética e que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber. Supera-se desta forma a ideia de que o curso técnico é destinado ao adestramento de mão de obra barata, curso fragmentado e empobrecido.

Além do ambiente de sala de aula, é positiva a participação em atividades extras como visitas técnicas, feiras, projetos e eventos organizados pela escola. Chama a atenção quando em relação ao estágio curricular, em alguns cursos obrigatório e outros optativo, que nas escolas privadas, quando optativos, é pequeno o número de alunos que buscam a prática do estágio. Acredita-se que se sentem bem preparados pelas condições oferecidas durante o curso, para enfrentar o mercado de trabalho e as horas destinadas ao estágio não fazem diferença.

Quanto às questões socioeconômicas, chama a atenção que nas escolas privadas também existe a prática de bolsas de estudos, parcerias com empresas que

geram descontos nos valores de mensalidade e que nem todos os alunos que frequentam as escolas públicas são de classe baixa, quebrando o paradigma de que somente quem não tem condições de pagar uma mensalidade busca o ensino público. Os contatos e o relacionamento dos gestores escolares com alunos e professores é uma prática de rotina, quase que diariamente, isso é positivo e as escolas estão organizadas em setores na sua maioria. As inovações no ano de 2010 estiveram voltadas para as questões pedagógicas, contribuindo significativamente no desenvolvimento do curso, e em equipamentos, o que comprova a necessidade de investimentos nesta área que são feitos aos poucos, mas não atendem no momento todas as necessidades.

Nos dados coletados, observa-se também, que nem todos os alunos que iniciam o curso o concluem e o motivo é a desistência durante o curso. Outro dado de destaque é que o índice de reprovação nos cursos técnicos é baixo, demonstrando assim o interesse dos alunos pelo estudo, aproveitamento e aprendizagem. Não há na mesma mantenedora uma unidade nas práticas pedagógico-administrativas, ou seja, cada escola segue as diretrizes gerais, porém a prática de cada escola difere uma da outra. Nas escolas privadas existe uma metodologia de avaliação institucional sistemática, mas nem todas as escolas a executam na íntegra e nas escolas públicas não existe este acompanhamento sistemático, ficando a definição ou decisões aos gestores das escolas de como proceder. É consenso de todas as entrevistadas que não existe desvantagem na aplicação de um sistema avaliativo nas escolas e sim que as vantagens são muitas, como: credibilidade, confiança, transparência nos serviços e produtos ofertados. O conceito apresentado por Meyer (1993, p. 6) é bem pertinente, quando considera a avaliação como um instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância, visando a implementação de novas estratégias.

Quando chegam até a equipe pedagógico-administrativa informações, críticas ou sugestões quanto ao processo e conteúdo, estas são ouvidas e analisadas para o encaminhamento das melhorias necessárias, porém o aluno que não se manifesta oralmente ou perante um grupo de pessoas deixa de se posicionar ou manifestar-se. Esta mais uma razão para a existência de um instrumento que atenda a todos e a mesma oportunidade para sugerir ou opinar. Questiona-se a prática da rede federal

de ensino quando aparece nos dados que as reuniões de equipe acontecem semanalmente, porém ao mesmo tempo observa-se que estas organizações enfrentam muitas dificuldades na prática dos cursos, até que ponto é discutido ou são propostas melhorias nestas reuniões? Bonniol (2001) apresenta dois modelos de avaliação bem pertinentes a ambas as situações: de Michael Scriven e de Stufflebeam. O primeiro corresponde à avaliação baseada no processo; observa mais o contorno da ação e leva em conta numerosos detalhes que na prática fornece juízos, é uma avaliação contínua, possui o papel de avaliação formadora. O segundo é global e macro, está centrado na decisão em situação, a fim de melhorar.

Espera-se que as organizações escolares trabalhem para preparar um profissional que tenha aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas, atuando assim de maneira eficaz e eficientemente preparado para o trabalho. Na sequência apresenta-se a segunda fase do trabalho, a fase qualitativa, por meio do estudo de caso.

5 ESTUDO DE CASO – FASE QUALITATIVA

O SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado pelo Decreto-Lei nº 4048, de 22 de janeiro de 1942, é uma entidade de direito privado organizada pelo empresariado industrial, através da CNI - Confederação Nacional da Indústria e pelas federações de indústrias nos estados. Com atuação em todo o território nacional, visa atender às necessidades de qualificação de profissionais para os setores industriais e atividades assemelhadas, incluindo serviços industriais de utilidade pública, serviços de reparação, conservação e manutenção, comunicação e pesca.

A formação profissional no Brasil tem seu primeiro registro em 1874 quando o presidente da província de Pernambuco Henrique Pereira de Lucena obrigou os estabelecimentos fabris a se encarregarem do preparo do seu pessoal. Outro acontecimento histórico aconteceu em 1909, onde o presidente da república Nilo Peçanha, cria a rede de escolas de aprendizes de ofício, proporcionando assim, um terreno fértil para criação do SENAI.

Segundo os dados históricos da organização, em 4 de julho de 1934 foi criado o antigo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) por Armando de Salles Oliveira, na época interventor federal no estado de São Paulo e pelo engenheiro Roberto Mange, professor da Escola Politécnica de São Paulo. O Centro Ferroviário, como era conhecido, é considerado marco inicial na evolução de conceitos e métodos da formação profissional no SENAI Salvador (BA). Dois líderes industriais da época foram determinantes na fundação do SENAI: Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen, presidentes da CNI e da FIESP, respectivamente. Era o início da confirmação do compromisso da CNI junto as suas federações em assumir a responsabilidade pela organização e direção de um organismo próprio, que pudesse desenvolver um sistema de educação profissional no Brasil. A idéia foi acolhida pelo governo na gestão do presidente Getúlio Vargas.

O SENAI hoje é o maior complexo de educação profissional da América Latina, formado por 458 unidades fixas e 323 unidades móveis em 28 diferentes ocupações. Está presente em todo o território brasileiro, oito países e três organismos internacionais, onde passam por ano cerca de 2,4 milhões de pessoas que aperfeiço-

am seu conhecimento ou aprendem uma nova profissão. De acordo com dados do Programa de Acompanhamento de Egressos do triênio 2007/2009, a taxa de empregabilidade dos ex-alunos de cursos técnicos chega a 76%.

O SENAI foi instalado no Paraná, em 12 de março de 1943, Entidade do Sistema FIEP - Federação das Indústrias do Estado do Paraná, e desde sua criação vem contribuindo com o crescimento das indústrias e da comunidade paranaense. Alinhado às políticas de desenvolvimento do estado, o SENAI do Paraná vem desenvolvendo projetos de vertente tecnológica, gestão de recursos humanos, reconfiguração dos espaços físicos, gestão da qualidade, redefinição da filosofia da educação profissional, sempre com o intuito de promover investimentos sólidos e assegurar o atendimento das demandas do setor produtivo industrial. Tem como missão promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da Indústria Brasileira.

5.1 Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica

A sociedade do conhecimento tem determinado mudanças significativas no mercado de trabalho e o diploma por si só não proporciona garantia de emprego. A laboralidade está relacionada diretamente à capacidade do profissional de apresentar as competências requeridas pelo processo produtivo em um contexto de frequentes mudanças tecnológicas e organizacionais. Neste sentido, cabe às organizações escolares que ofertam a educação profissional, monitorar as condições de inserção e permanência de seus egressos no mercado de trabalho, bem como identificar o grau de satisfação das empresas quanto ao seu desempenho profissional. Avaliar efeitos e impactos da educação profissional ajuda a afinar a sintonia entre oferta e demanda do mercado de trabalho e da clientela. Serve também de base para prestar contas, informar e devolver resultados à sociedade.

O SENAI, em nível nacional, sistematizou o Programa de Avaliação Externa, que proporciona uma avaliação do processo de inserção do egresso no mundo do

trabalho, permitindo ainda, revelar a situação de desempenho do profissional em sua atividade, o que possibilita avaliar de modo significativo o perfil da formação oferecido por suas Unidades para adaptação do programa frente às novas exigências da indústria brasileira.

No Paraná, a Direção Regional do SENAI, através de sua Gerência de Planejamento, Orçamento e Gestão, dispõe as informações que permitem avaliar, de modo global e sistemático, seu desempenho institucional sob vários aspectos. Cabe ressaltar que o estudo dos egressos é, de fato, fundamental para uma instituição avaliar a eficácia de sua atuação e revê-la no que for necessário, de modo a atender às demandas da sociedade.

Desta forma, o SENAI dispõe de uma metodologia que avalia seu próprio desempenho através do Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica com a finalidade de promover a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e subsidiar a tomada de decisão de docentes e gestores, conforme apresenta a figura 2.

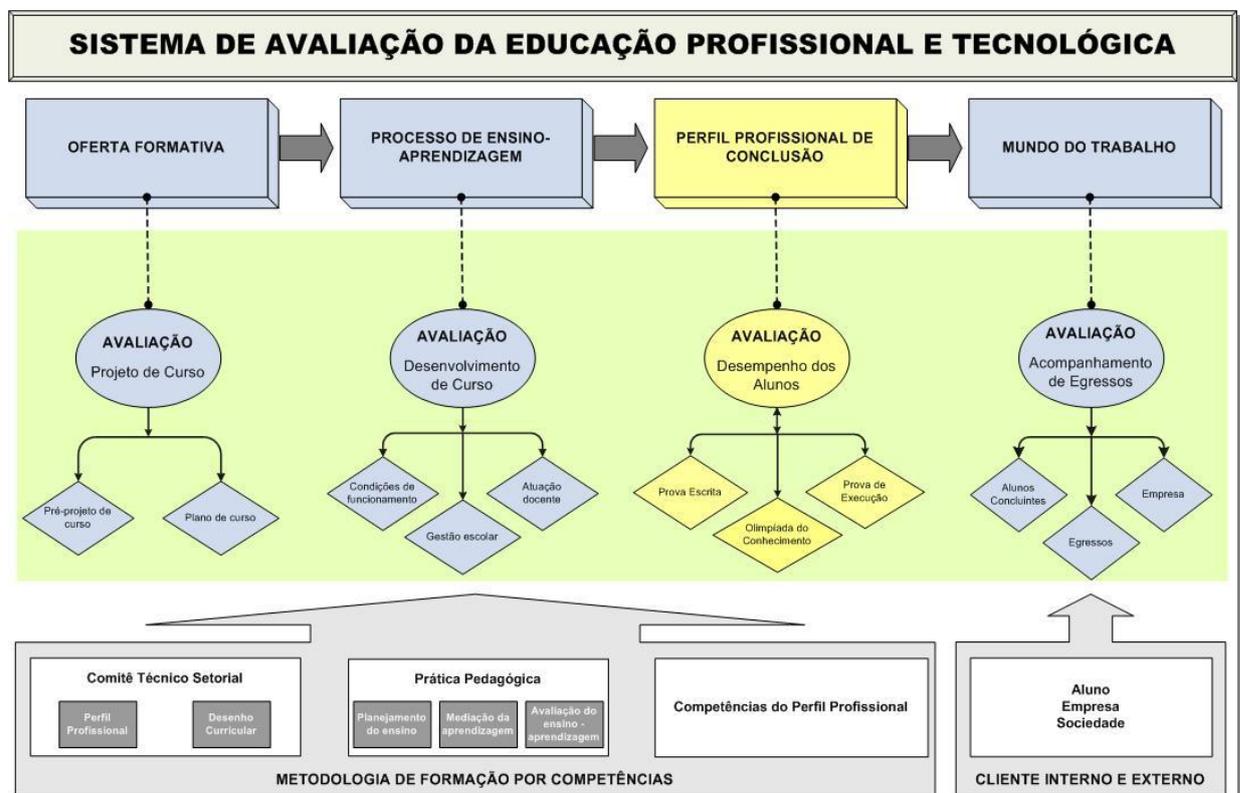


Figura 2 Modelo Proposto pelo SENAI no Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica

O Sistema de Avaliação dispõe de metodologias próprias para que as escolas possam avaliar a concepção dos projetos e planos de cursos, a implantação e desenvolvimento dos cursos quanto à atuação do corpo docente, a infraestrutura e a gestão escolar. Os estudantes também são avaliados a fim de verificar o alcance do perfil profissional do curso, o conhecimento apreendido e as competências adquiridas para o desempenho da profissão. Além disso, o acompanhamento da inserção dos jovens no mercado de trabalho e os ex-alunos são acompanhados nas suas expectativas e atuação profissional.

5.1.1 Projetos de Cursos

Os projetos de cursos referem-se a um conjunto de decisões tomadas no planejamento de um curso, desde o momento em que foi detectada a necessidade de concebê-lo e implantá-lo, até o momento em que se finaliza a elaboração do plano de curso. No pré-projeto constam informações necessárias para a tomada de decisão quanto à estruturação do curso. No plano de curso são contempladas as decisões de caráter técnico-pedagógico, principalmente as relativas ao desenho curricular, visando dirigir as ações de implementação e todo o desenvolvimento do curso. Esta avaliação tem como principal finalidade contribuir para que a equipe de elaboração perceba os pontos fortes e fracos do planejamento do curso, propiciando oportunidades de melhorias, bem como as considerações da legislação escolar vigente.

5.1.2 Desenvolvimento de Cursos

Com o objetivo de garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o SENAI avalia o desenvolvimento dos seus cursos em três momentos: no início, durante e ao final. Ao ingressar num curso técnico no SENAI, nos primeiros dias de aula, o aluno preenche um questionário que tem como nome Caracterização do

Aluno (Anexo A), que tem por objetivo conhecer o cliente e saber com que perfil o aluno está chegando à organização.

No decorrer do curso através do acompanhamento e do preenchimento do formulário Avaliação de Satisfação do Cliente (Anexo B) são verificadas as possibilidades de melhoria nos cursos com foco nas condições de infraestrutura, recursos didáticos, atuação dos docentes e objetivos/conteúdos do curso. Quando mais de 50% da carga horária da disciplina foi desenvolvida, os alunos dos cursos técnicos preenchem um formulário próprio em que avaliam o contexto em que estão sendo atendidos. Posteriormente são computadas as informações, num sistema próprio e informatizado, é feita análise dos resultados pela equipe administrativo-pedagógica da escola, para planejar ações preventivas ou corretivas, quando for o caso. O professor recebe o retorno da avaliação da sua disciplina através da pedagoga e juntos definem e avaliam se o trabalho desenvolvido está ao encontro da proposta do curso e perfil profissional ou são necessárias adequações. É um processo de transparência e profissionalismo que envolve o contexto escolar e havendo necessidade algumas ações são de imediato e outras com prazo estabelecido.

5.1.3 Avaliação de Desempenho de Estudante

A avaliação de estudantes, obtida por meio de diversas estratégias, técnicas e instrumentos, pretende verificar se o perfil profissional de conclusão de curso proposto no plano de curso, foi alcançado e se as competências para o exercício da profissão foram adquiridas. Os resultados dessa avaliação permitem a definição de novas ações de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, buscando elevar a qualidade da formação dos alunos. Para atender esta proposta são utilizados diferentes instrumentos em sala de aula ou fora desta. Em sala de aula através do acompanhamento docente são utilizados seminários, trabalhos individuais e em grupo, apresentação de trabalhos, pesquisa, provas e realização de tarefas, estudos de caso. Fora do ambiente de sala de aula é oportunizada a participação dos alunos e professores na Olimpíada do Conhecimento, Mostra Inova, Projetos que envolvem

todas as unidades escolares da mantenedora a nível escolar, estadual, nacional e internacional, visitas técnicas, participação em eventos, trabalho de campo, palestras.

5.1.4 Acompanhamento de Egressos

Os alunos formados são monitorados desde o término do curso até um ano após sua conclusão. A avaliação é composta por três fases, que envolve concluintes, ex-alunos e empresas empregadoras que tem por objetivo estabelecer e monitorar indicadores de desempenho dos egressos no mercado de trabalho com foco na educação profissional. Ao término do curso preenchem um questionário on-line de alunos concluintes que tem por objetivo avaliar a organização e o curso detalhadamente. Um ano após a conclusão do curso os alunos são convidados a retornarem à escola para uma programação direcionada a eles e respondem a um questionário de ex-aluno com o objetivo de saber em que situação ele se encontra depois deste tempo e com formação concluída. A partir daí, levantados os dados dos locais onde estes ex-alunos estão trabalhando, é enviado às empresas um questionário para avaliarem o desempenho destes ex-alunos sob o ponto de vista do mercado de trabalho e do setor empresarial, através dos seus chefes imediatos na empresa. O programa conta com os seguintes referenciais de avaliação:

- Avaliação da adequação dos programas de educação profissional tendo em vista as expectativas e necessidades do aluno e do mercado;
- Aferição dos benefícios da educação profissional para os seus organizadores, empresas, parceiros e participantes dos programas;
- Mensuração da contribuição da educação profissional para a melhoria da qualidade de vida da sua clientela;
- Levantamento de opinião dos egressos e das empresas sobre a qualidade dos programas de educação profissional;
- Demonstração do uso adequado e eficiente dos recursos e o alcance dos resultados esperados;

- Monitoramento do nível de satisfação dos egressos e empresas com a educação profissional oferecida pelo SENAI.

Na pesquisa com egressos avalia-se a adequação dos programas às expectativas profissionais e sociais; na pesquisa com empresas avalia-se a adequação dos programas frente às expectativas empresariais e às exigências do mundo do trabalho. São indicadores da pesquisa:

Laboralidade: Taxa de inserção de egressos no mercado de trabalho; taxa de ocupação de egressos no mercado de trabalho; nível de desemprego dos egressos; taxa de ocupação de egressos na área de formação; taxa de ocupação de egressos no mercado formal; taxa de ocupação de egressos no setor industrial; taxa de ocupação de egressos em outros segmentos contribuintes do SENAI.

Promoção socioprofissional: Taxa de egressos que continuam estudando; renda média mensal dos egressos; taxa de incremento na renda mensal dos egressos; comparação da renda mensal dos egressos ocupados na área de formação x fora da área; percentual de egressos com dificuldade de desempenho profissional.

Satisfação do cliente e fidelização: Nota média de satisfação dos concluintes com o curso; nota média de satisfação dos egressos com o SENAI; taxa de egressos fidelizados ao SENAI.

Adequação do perfil dos egressos: Adequação do perfil dos egressos ao mercado em competências básicas; adequação do perfil dos egressos ao mercado em competências específicas; adequação do perfil dos egressos ao mercado em competências de gestão; preferência das empresas por contratação de egressos.

Relacionamento com o mercado: Nível de satisfação das empresas com os egressos do SENAI.



Figura 3 - Fase 1 Inserção no sistema de avaliação SENAI

Primeira fase - Inserção no Sistema de Avaliação: Nesta fase cadastram-se os concluintes na modalidade de ensino, atualizam-se dados e avalia-se as condições de realização do curso, grau de satisfação e fidelização ao SENAI. É aplicado um questionário até quinze dias antes do término do curso na escola. Através deste questionário on-line o aluno responde: situação do concluinte; escolaridade; situação ocupacional; renda pessoal e familiar; benefícios proporcionados pelo curso. A Unidade Operacional é a responsável pela aplicação desta fase.

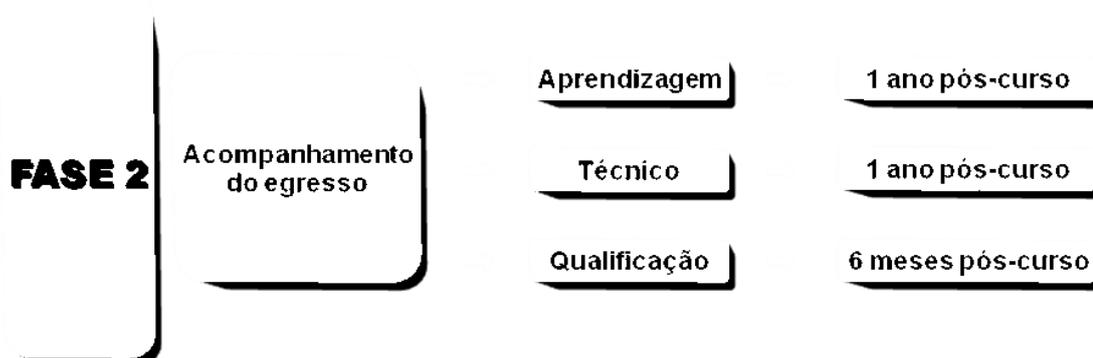


Figura 4 - Fase 2 Acompanhamento do egresso

Segunda fase – Acompanhamento do Egresso: Esta fase focaliza a situação e o desenvolvimento socioprofissional do egresso, suas perspectivas e grau de satisfação/ fidelização como cliente do SENAI. Através de um questionário impresso (Anexo C) são abordadas informações sobre a situação de trabalho, dificuldades

para operar máquinas, equipamentos e ferramentas, situação de estudo, aplicação de conhecimentos, etc. Nesta fase os alunos são convidados a retornarem à escola um ano após o término do curso, num evento promovido pela escola através do Dia do Aluno Egresso, durante a programação responder ao questionário. Aos alunos que não comparecem neste dia é feito contato telefônico, para responderem ao questionário desta forma. A Unidade através do setor pedagógico é responsável por esta fase.

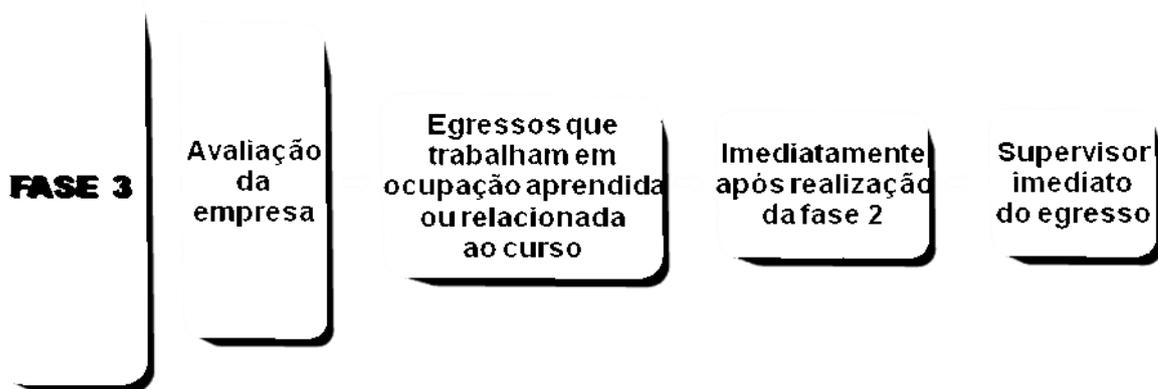


Figura 5 – Fase 3 Avaliação da empresa

Terceira fase – Avaliação da empresa: Nesta última fase avalia-se a adequação do perfil profissional do egresso ao mercado e afere o grau de satisfação e fidelização do cliente–empresa. O universo da pesquisa são os egressos empregados em ocupação aprendida ou relacionada ao curso; o respondente é o supervisor imediato do egresso e a avaliação do egresso basear-se-á segundo a ótica das competências básicas, específicas e de gestão. O contato com a empresa/supervisor é pessoalmente ou através de contato telefônico ou e-mail dependendo da realidade local, para convidá-lo a responder o questionário (Anexo D). A Unidade é responsável pela execução desta fase.

5.2O Modelo de Avaliação

Acompanhar a trajetória escolar e profissional dos alunos, constatar de que forma o curso contribuiu e oportunizou o trabalho e analisar o índice de egressos que se encontram inseridos no mercado do trabalho, bem como identificar as principais dificuldades possibilitam ações corretivas e preventivas na organização escolar, aplicando-as para a melhoria do processo. Estas informações permitem avaliar de modo significativo o perfil da formação oferecido pelas escolas para adaptação do programa frente às exigências da indústria brasileira. A metodologia contribui para avaliar a eficácia da atuação e revê-la no que for necessário, de modo a atender a demanda. A partir dos resultados expressos através dos relatórios emitidos pelo Departamento Regional do estado do Paraná a cada Unidade, a orientação aos gerentes de Unidade é que os dados sejam analisados pela equipe pedagógico-administrativa e planejadas ações corretivas onde são necessárias melhorias. As contribuições são significativas quanto:

A funcionalidade: Inserção dos questionários pela própria escola; geração de relatórios após a inserção de cada turma; cálculo automático dos indicadores de desempenho; visualização por cada Departamento Regional (estados) dos resultados de todas as suas escolas; emissão de relatórios por filtros; senhas com diferentes níveis de acesso.

Vantagens: Uniformiza os instrumentos e procedimentos adotados para realização da pesquisa; garante a correção no cálculo do indicador; descentraliza o trabalho de inserção dos dados; possibilita envolvimento direto das escolas no programa de acompanhamento de egressos; retroalimenta de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem.

Utilização dos resultados por cada Departamento Regional: regras de desempenho; retroalimentação do processo educacional; divulgação e informação para Conselhos e Federações do sistema CNI; prestação de contas a organismos de fiscalização e controle; marketing institucional sobre perfil, eficiência e eficácia da formação oferecida.

Utilização dos resultados pelo Departamento Nacional: Construção de parâmetros sobre desempenho do SENAI com base nas séries nacionais e na comparação com o mercado; negociação com entidades governamentais; visibilidade à sociedade sobre desempenho do sistema SENAI; prestação de contas a órgãos governamentais (Tribunal de Contas da União); divulgação e informação para públicos interno e externo.

Perante o exposto percebe-se que cada unidade operacional é elemento chave para desencadear as ações e o sucesso do acompanhamento do egresso, pois a inserção de dados vai definir a taxa de retorno da pesquisa. A realização dos questionários da fase 1 é etapa fundamental para realização da fase 2 com sucesso, bem como para a fase 3. É responsabilidade dos gestores da unidade analisar os dados apresentados nos relatórios, propor melhorias e manter o que está satisfatório para atender ao objetivo que é garantir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, através de todos os procedimentos que são utilizados (conteúdo e processo).

A mundialização dos mercados e a sua crescente integração são alguns dos elementos de sinalização das transformações estruturais que configuram a globalização econômica para busca de estratégias de elevação da competitividade industrial, através da intensificação do uso de tecnologias e de novas formas de gestão do trabalho.

Nos resultados da pesquisa realizada com egressos em 2008 e empresas em 2009 destaca-se que: 76,1% dos egressos estavam trabalhando no momento da pesquisa, 72,4 % estavam ocupados na área de formação, 60% estavam trabalhando no setor industrial, 81% estavam trabalhando com carteira assinada, 89,9% das empresas pesquisadas preferem contratar egressos do SENAI, 8,4 é a nota média atribuída pelas empresas à adequação do perfil do egresso do SENAI em competências específicas.

5.3 Análise da Fase Qualitativa

Considerando que a presente pesquisa ocupa-se do conteúdo e processo estratégico e que a função principal neste momento é a análise da segunda fase, conforme o objetivo específico de número 1 da pesquisa, entende-se que a fonte formal que contém esta definição é o plano de curso, onde se definem o perfil do aluno, os objetivos e as diretrizes do curso, bem como todo o ementário que delinea a execução das estratégias no nível operacional dos cursos técnicos (o trabalho da organização), Porter (2000) afirma que estratégia é a criação de uma posição única e valiosa, envolvendo um conjunto diferente de atividades. A concepção curricular substanciada no plano de curso é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão de curso. No Centro de Educação Profissional SENAI de Foz do Iguaçu observou-se que o plano de curso segue a legislação vigente e a estrutura proposta pela Secretaria de Educação do Estado, que normatiza toda a estrutura e o funcionamento dos cursos, cada um em específico. Nesta escola são ofertados os cursos técnicos: Segurança do Trabalho, Mecânica, Eletromecânica e em breve Logística. Os planos de curso foram elaborados pelos gestores escolares, professores e equipe técnica da mantenedora. Também para esta análise, teve-se acesso aos seguintes documentos: Resultado da pesquisa Pro-siga referente aos concluintes do ano de 2007, resultado da pesquisa dos egressos segunda fase, concluintes do ano de 2008, Sumário executivo 2008/2009, Inserção de alunos concluintes - primeira fase 2009, resultado da pesquisa inserção no mercado.

No início do curso, nos primeiros dias de aula, os alunos respondem a um questionário que tem por objetivo conhecê-lo e saber em que situação ele se encontra ao ingressar no SENAI, que características, qual a sua realidade, expectativas enquanto cliente. Inicia a partir daí todo um acompanhamento que vai até um ano após a conclusão do curso, mantendo sigilo das informações, apenas com o intuito de avaliar os processos da organização. Durante o curso os alunos têm oportunidade para avaliar o contexto em que estão sendo atendidos pela escola, onde ao término de cada disciplina são convidados a responder a Avaliação de Satisfação do

Cliente. A partir de cada relatório (Anexo E) gerado com os dados coletados, e este analisado pela gestão escolar (coordenador de educação profissional, orientadora pedagógica), as ações de melhorias necessárias são desencadeadas e a organização tem a visão da sua estrutura, bem como, os resultados que podem contribuir para o bom andamento de novas turmas de alunos.

A primeira fase do Programa de Avaliação Externa do SENAI é feita no final do curso, onde todos os alunos concluintes avaliam o curso e o SENAI durante sua permanência na instituição. A pesquisa com concluintes oferece respostas a pelo menos cinco questões (Conteúdo, Organização/Infraestrutura, Instrutores/Docentes, Recursos Didáticos, Atendimento ao Cliente, Máquinas e Equipamentos) relativas à informação sobre o curso, motivos para sua escolha, dificuldades para sua realização, benefícios advindos e satisfação com o SENAI.

Pede também os dados pessoais dos concluintes para atualizar o cadastro dos mesmos, visando seu posterior acompanhamento. Em 2009 foram cadastrados 1.144 alunos concluintes de Cursos Técnicos no estado. Nem todas as Unidades foram pesquisadas, apenas as que possuíam concluintes de Cursos Técnicos.

A síntese dos resultados, no Estado do Paraná, dos Cursos Técnicos, é dividida em duas partes: Satisfação (ótimo e bom) e Insatisfação (regular, ruim e péssimo), sendo que, para o escore de insatisfação de 26% a 50% deve-se tratar como Ação Preventiva e para escores acima de 51% como Ação Corretiva.

Como o objetivo geral da avaliação externa do SENAI é estruturar o sistema de monitoria e avaliação de indicadores do desempenho dos egressos no mercado de trabalho e a contribuição da educação profissional para o alcance desses resultados, cabe a cada gestor observar a sua Região ou Unidade para verificar os cursos que necessitam de ações preventivas ou ações corretivas e aplicá-las para melhoria do processo.

Conforme proposto no objetivo específico de número 2, a pesquisa relacionada ao Conteúdo, Organização/Infraestrutura, Instrutores/Docentes, Recursos Didáticos, Atendimento ao Cliente, Máquinas e Equipamentos relativos à informação sobre o curso, os conceitos dados pelos alunos foram bons, mas mesmo assim, algumas respostas necessitam de ação preventiva. Para os alunos dos cursos técnicos uma dificuldade encontrada é em relação à cantina, que no momento não apresenta es-

trutura satisfatória, visto que a maioria deles sai direto do trabalho e vai para a escola (SENAI) sem refeição e sem lanche, devido ao horário. Esta é uma realidade comum na maioria das escolas técnicas em nosso país, coerente com a posição de Perrenoud (2000) onde afirma que todos os ofícios da educação estão envolvidos, cada um desempenha o seu papel e é avaliado no processo. Não cabe somente aos professores construir novas competências, mas é uma ação coletiva.

Quanto a Máquinas e Equipamentos, há necessidade de ação preventiva. Os concluintes dos Cursos Técnicos são mais severos na avaliação, o que sem dúvida espelha no perfil mais seletivo. Sua concentração deve também elevar suas expectativas, por se tratar de um mercado de educação profissional amplo e diversificado, que oferece mais possibilidades de comparação entre a oferta do SENAI e de outras entidades. Trata-se também de uma clientela mais exigente e, por isso mesmo, mais crítica em relação aos diversos aspectos do curso.

Apesar das dificuldades, a grande maioria dos concluintes reconhece ganhos advindos dos cursos que realizam. A percepção dos benefícios ao final do curso parece corresponder às premissas que levaram à sua escolha. Os concluintes dos cursos técnicos destacam a melhoria de desempenho, a aplicação do aprendizado no trabalho e garantia de trabalho/emprego, e apontam ganho salarial.

Outra grande dificuldade da maioria dos concluintes dos Cursos Técnicos é o financiamento do curso e desemprego. Além desses, há problemas com sobreposição de horário de trabalho e de aulas e falta de base de conhecimentos para acompanhar o curso, mas mesmo assim, reconhecem novas aprendizagens e maiores chances no mercado.

Nos Cursos Técnicos predomina o pagamento do curso pelo aluno/familiares, destacando-se em seguida o patrocínio da empresa e de outras fontes, incluindo bolsas de estudos.

A generalizada percepção de benefícios entre os concluintes condiz com as “notas” que atribuem a várias dimensões do curso. Pode-se observar que a satisfação dos alunos está no padrão elevado, porém é preciso levar em consideração algumas respostas com críticas negativas que os alunos deram. O resultado do trabalho reforça os indicadores positivos em matéria de imagem do SENAI, percepção dos benefícios, avaliação do curso e fidelização da clientela.

Os diversos indicadores apresentam variações ditadas pelo perfil das respectivas clientela, que se apresentam em diferentes estágios em matéria de vivência social e profissional. Os Cursos Técnicos operam na maioria com jovens entre 16 a 24 anos de idade, no geral mais adiantados quanto à independência familiar. Muitos jovens escolhem os cursos do SENAI com a certeza de que esta organização escolar ministra formação com boas perspectivas de trabalho e renda, a crença de que o curso conta pontos no mercado de trabalho, e o desejo de obter um diploma de curso profissionalizante.

Os alunos dos cursos técnicos são mais críticos na avaliação. Trata-se do grupo com maior potencial competitivo, por somar escolaridade média, certificação técnica, vivência profissional e idade ideal para contratação. Cresce a proporção de estudantes entre egressos dos cursos técnicos. Mesmo trabalhando, sabem que empregabilidade é um atributo volátil. Por isso, voltam-se principalmente para o curso superior, mais uma credencial que começa a se generalizar no mercado de trabalho, além de outras modalidades de educação continuada.

Conforme objetivo número 3 o SENAI Paraná se propõe a avaliar a eficácia de sua atuação e revê-la no que for necessário, de modo a atender às demandas da sociedade, geradas pelo processo avaliativo proposto pela organização.

Tratando-se da Unidade de Foz do Iguaçu, acompanhada mais de perto pela pesquisadora, quase 50% dos alunos são oriundos da escola privada, os questionários de alunos concluintes foram respondidos por 25 alunos.

A pesquisa mostra dentro da avaliação do Conteúdo, Organização/Infraestrutura, Instrutores/Docentes, Recursos Didáticos, Atendimento ao Cliente e Máquinas e Equipamentos alguns pontos de ação preventiva e também ponto de ação corretiva. Quanto ao Conteúdo, observa-se que a quantidade de aulas práticas e o local de realização dos cursos na organização foram apontados como insatisfação. Em visita ao local e espaço dos laboratórios na escola observou-se que é um espaço amplo, bem estruturado com as máquinas necessárias, porém necessitam de manutenção. A burocracia no processo de compras por licitação e estas são feitas pela Unidade da Regional Oeste, atrasa algumas vezes o envio dos materiais para as aulas práticas, isso gera certa insatisfação por parte dos alunos.

Em relação ao item Instrutores/Docentes, a pesquisa mostra dificuldade dos instrutores/docentes em alguns quesitos, prevendo assim ação preventiva. Em conversa informal com a coordenadora de educação relatou-me que alguns docentes são muito técnicos e as aulas se tornam cansativas e em relação a isso a mantenedora vem realizando cursos de formação pedagógica e as reuniões e sugestões de leituras de técnicas e metodologias também são encaminhadas aos professores.

Com relação ao item Recursos didáticos, Atendimento da cantina e Máquinas e Equipamentos a pesquisa apontou que a situação precisa ser analisada. Todos esses assuntos foram apontados como ação corretiva. Essas dificuldades a Unidade analisa junto ao seu quadro de profissionais e prevê ações imediatas para atender melhor os alunos que procuram o SENAI. Na ocasião, a maior dificuldade era a falta de espaço físico tanto para cantina como para laboratórios, porém no ano de 2010 um novo prédio foi construído, ampliando significativamente sua estrutura e melhor atendimento aos alunos. Em conversa informal com a coordenadora de educação e gerente da Unidade Foz do Iguaçu, relataram que através dos dados e relatórios recebidos quanto à avaliação dos alunos em relação à organização, houve mudanças significativas de atendimento ao cliente, espaço físico, quadro de professores e investimentos em equipamentos. Conforme Bulgacov (2009) um dos principais desafios dos gestores é o desenvolvimento de capacidades de prever e estar em posição de prescrever ações gerenciais e os resultados organizacionais.

Neste contexto são contempladas as etapas que Silva Filho (1997) define como necessárias num programa de gestão de avaliação, onde a avaliação ocupa lugar de destaque e exige um referencial de comparação, através de uma avaliação diagnóstica, planejadora, executora e avaliativa, com o intuito de alcançar um produto de excelência. Para analisar cada etapa realizada no trabalho, parte-se para análise conjunta das fases quantitativa e qualitativa no próximo capítulo.

6 ANÁLISE CONJUNTA DAS FASES QUANTITATIVA E QUALITATIVA

Partindo das descrições e análises dos dados coletados e no estudo de caso na fase quantitativa, alguns aspectos merecem ser comparados, de forma a contrapor uma e outra questão. Acredita-se na importância de uma comparação principalmente porque se entende a estratégia como um processo criativo, construída no dia-a-dia e nas interações entre pessoas, em práticas e atividades formais ou informais, tácitas ou explícitas. Dado esse caráter, práticas e resultados são característicos de cada organização e constituem certa identidade para cada uma. Assim, a comparação não assume aqui um caráter de juízo de valor, mas sim como base para entender que a estratégia se faz na interação diária e se efetiva na prática cotidiana das organizações escolares, permeada por conceitos e dissociações teóricas que acabam por dotar este processo de um caráter criativo de construção e reconstrução a partir do sentido que as pessoas dão para as práticas, atividades e para o próprio conceito de estratégia. Desta forma destacam-se algumas situações para uma análise conjunta.

As organizações escolares – estaduais, federais e privadas – existem e são autorizadas para o seu funcionamento porque estão de acordo com o que é proposto pelo órgão maior da educação no Brasil, o Ministério da Educação, que normatiza e rege todo seu funcionamento. Os documentos comuns como Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Planos de Curso são base para a estrutura, organização e funcionamento de cada curso. O que difere bastante entre as organizações são a realidade escolar e as práticas, ou seja, o conteúdo e processo estratégico no cotidiano. Nas questões de infraestrutura, laboratórios e equipamentos, a rede pública necessita de urgentes investimentos; quanto aos aspectos didáticos, em ambas, o apoio acontece por meio da pedagoga que atua constantemente junto aos professores e estes precisam ser ouvidos por suas mantenedoras e órgãos competentes para opinarem e melhor estruturar os cursos técnicos. Os praticantes, grandes responsáveis pela estratégia, são de fundamental importância neste processo. Entende-se por praticantes todos aqueles atores capazes de influenciar, por meio do envolvimento direto ou indireto, a estratégia.

A avaliação institucional, que é realizada sistematicamente, com uma organização e metodologia própria do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, têm uma sequência, acompanhamento e análise dos resultados para as ações corretivas ou preventivas necessárias, desde o momento em que o aluno inicia o curso até a inserção no mercado de trabalho, de todo conteúdo e processo estratégico da organização. Existem as fases e os instrumentos próprios, bem como dados concretos para serem analisados a partir dos relatórios emitidos a cada fase e com isso acontecem as mudanças necessárias, geradas pelo processo avaliativo. Este é um modelo de avaliação institucional coerente, sistemático, sob acompanhamento e principalmente voltado às ações necessárias para as mudanças e melhorias no cotidiano escolar. É responsabilidade da Diretoria de Operações, por meio da Gerência de Planejamento, Orçamento e Gestão acompanhar todo processo, emitir os relatórios e verificar que procedimentos são realizados após análise dos dados por cada unidade escolar. A partir do momento que se tem em mãos dados estatísticos é possível gerar um plano de ação com mudanças e melhorias necessárias geradas por um processo avaliativo. Desta forma observou-se nas visitas a preocupação, as ações e os investimentos realizados para atender ao que foi proposto pelos clientes (alunos), bem como as sugestões dos professores. Tratando-se de avaliação institucional esta metodologia é necessária e observa-se que a qualidade dos serviços, atendimento, organização, estrutura, procedimentos internos, acompanhamento técnico-pedagógico, recursos, entre outras práticas, são eficientes e eficazes oriundas de uma avaliação sistemática com dados concretos para análise e de um acompanhamento com excelência e/ou melhorias constantes em seu conteúdo e processo estratégico.

Nas organizações escolares da rede federal e estadual não existe esta sistemática, são levantadas as informações conforme a necessidade ou quando é conveniente a aplicação de um instrumento avaliativo em momentos esporádicos (semestralmente), posteriormente estes são analisados em reuniões de equipe da gestão escolar onde são decididas e apresentadas situações de melhorias e ações pertinentes conforme o caso. Neste procedimento não se tem dados estatísticos, é muito genérico e superficial, considera-se apenas o momento em que está acontecendo a avaliação, os fatos e estes analisados, sem um acompanhamento contínuo e com-

parativo desde a chegada do aluno ao curso até sua saída ou a inserção no mercado de trabalho. É perceptível a distância entre as mantenedoras e as escolas, praticamente ausentes nas ações do cotidiano, ficando visível a participação apenas nas questões burocráticas e pouco envolvimento e acompanhamento com o fazer pedagógico dos cursos técnicos.

A avaliação institucional, como uma ferramenta para o sucesso das organizações, surge da necessidade de se gerir corretamente, pois sem avaliar e sem conhecer a realidade da organização, é impossível fazer um programa de gerenciamento que seja eficiente e este é fundamental para um processo de melhoria da qualidade na formação profissional.

Quando esta avaliação é feita de forma estruturada, por meio de processos bem definidos e planejados, execução sistemática, o método de avaliação institucional é mais uniforme e permite uma análise longitudinal do programa, como a comparação mais precisa com os objetivos de aprendizado previstos pela sociedade como um todo, em especial o próprio mercado de trabalho.

O SENAI tem um processo de avaliação mais consistente, especialmente por dois motivos: é um processo maduro, fruto de um trabalho iniciado e desenvolvido há mais tempo, uma metodologia própria proposta por uma unidade superior, é de amplitude nacional e tem padrões de qualidade mais rigidamente controlados, preocupado em oferecer serviços e produtos de qualidade. Já as demais escolas (estaduais e federais) são mais recentes, algumas ainda em fase de implantação e pertencentes a redes menores, nas quais o controle de desempenho pode e é realizado de maneira mais informal.

Considerando que o tema aqui trabalhado é o conteúdo e o processo estratégico dos cursos técnicos sob a ótica da avaliação institucional, elegeram-se alguns pontos considerados relevantes: (1) a estrutura curricular, considerando que esta concentra a essência e o possível foco de cada uma das redes seguindo as orientações dos órgãos competentes para esta modalidade de ensino; (2) o perfil de conclusão de curso previsto vai ao encontro de um profissional também esperado pelo mercado de trabalho, é o resultado (em certo sentido) da organização; (3) a demanda é maior que a oferta, pois foi identificado que não existem vagas o suficiente para atender o número de alunos e o que o mercado precisa; (4) como os praticantes en-

tendem a estratégia do curso permite compreender o direcionamento do mesmo, para isso, precisam ser ouvidos, pois estão continuamente fazendo estratégia nos cursos técnicos; (5) as práticas de sala de aula, com vistas a conhecer como o conteúdo e o processo estratégico previsto no plano de curso são implementados; (6) o papel da gestão escolar em relação ao trabalho desenvolvido e o que ainda precisa ser modificado; (7) as práticas e atividades empreendidas para a realização do conteúdo estratégico, quando ainda são necessários investimentos em recursos, equipamentos, laboratórios para a qualidade dos serviços prestados; (8) como o trabalho é desenvolvido, em termos individuais e coletivos, o que permite compreender como os significados são compartilhados e negociados; (9) os resultados alcançados e como são mensurados pela organização, visto que estratégia está sempre atrelada a resultados e se concretiza a partir deles, provocando mudanças de conteúdo e processo estratégico gerados por um processo avaliativo eficiente e organizados; (10) o retorno dos questionários respondidos poderia ter sido em número maior, observa-se certa dificuldade das pedagogas em compreenderem as questões que dizem respeito à gestão escolar e de cunho administrativo, inclusive termos técnicos, e esta é uma falha dos cursos de Pedagogia que pouca ênfase dão nesta área que é tão importante para o acompanhamento de processos administrativos que estão diretamente voltados às questões pedagógicas; (11) a contribuição da prática da avaliação institucional na transparência, credibilidade, confiabilidade e *marketing* próprio por meio dos serviços prestados e das melhorias constantes que acontecem nas organizações escolares que a tem implantada; e (12) a avaliação institucional possibilita um caminho para renovação constante das organizações e a transformação do sistema educacional, acompanhando as necessidades e a demanda do mercado de trabalho, bem como um planejamento orçamentário nos investimentos necessários sem desperdício financeiro.

A interpretação dos praticantes da estratégia de cada uma das organizações dá ao contexto legal e ao contexto institucional em que estão inseridos é bastante distinta, o que influencia a sua prática da estratégia e os resultados obtidos. É possível inferir ainda sobre o caráter adaptativo e recursivo das práticas nas organizações, principalmente no momento atual: uma tem estruturada a metodologia que en-

global o conteúdo e processo estratégico e as outras realizam práticas informais para uma possível mudança.

Destaca-se que todo esse movimento, construção criativa – característica de cada organização – só vem a reforçar a coerência do entendimento que pauta o presente trabalho: que a estratégia das organizações precisa ser vista a partir dos seus praticantes, pois são eles, em suas interações cotidianas, em suas atividades socialmente situadas que constroem a estratégia e dão sentido ao que é formulado e assim a constroem e reconstroem em seu dia-a-dia, por meio de uma metodologia de avaliação institucional.

A construção e implementação de indicadores confiáveis e representativos das principais atividades desenvolvidas numa organização escolar não é uma tarefa simples, porém não é impossível ou insuperável. Constitui-se em um processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho escolar, do planejamento da gestão e de transparência para a comunidade escolar, por meio de uma metodologia que retrata o fazer cotidiano da educação profissional, tendo como foco a qualidade dos seus serviços e produtos - conteúdo e processo estratégico - da organização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação faz parte de um processo de reflexão do cotidiano sobre toda e qualquer atividade humana, constituindo-se, assim, num instrumento que permite conhecer, aprimorar e orientar as ações do indivíduo e das organizações. É uma atividade utilizada tanto para avaliar o que já foi realizado, quanto para avaliar decisões que se deve tomar para realizar ações futuras, seja de mudança ou de novas estratégias na perspectiva da melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas organizações escolares.

A primeira fase refere-se a uma pesquisa quantitativa que objetiva conhecer e descrever a população – escolas técnicas do estado do Paraná – e foi usado como instrumento de coleta de dados, um questionário estruturado que contempla as ações cotidianas destas escolas, de seu conteúdo e processo estratégico, enviado por e-mail às pedagogas e utilizado os instrumentos estatísticos do SPSS para a análise dos dados. O questionário aborda questões quanto ao Conteúdo Estratégico referente ao: plano de curso, projeto político pedagógico, perfil do aluno, objetivos do curso, matriz curricular, ementa, legislação escolar, regimento escolar, metodologia das aulas, laboratórios, estágio, acompanhamento pedagógico; e quanto ao Processo Estratégico: o ambiente, relacionamentos (professores, alunos, direção, pedagoga), recursos disponíveis, estrutura física, gestão, material didático, estrutura organizacional, apostilas/livros, investimentos (mensalidade/taxas), biblioteca.

A segunda investigação, esta qualitativa, por meio de um estudo de caso único, a escolha foi o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI/PR, por ser uma organização que oferta cursos na modalidade de ensino em estudo, tem uma metodologia de avaliação institucional como referência no Brasil e no estado do Paraná, no sul do país não há outra organização que oferta cursos técnicos que têm uma metodologia e instrumentos tão completos e aplicados como esta, atende uma rede de ensino privada com várias unidades e em diferentes regiões do estado e também por se ter acesso às informações necessárias pertinentes ao estudo.

Ao pesquisar a avaliação institucional no contexto da educação profissional, constata-se que as políticas educacionais direcionadas a esta modalidade de ensino

caracterizam-se como imediatistas e de caráter político-governamentais. Haja vista que no decurso temporal de quinze anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está presente a configuração de diferentes políticas curriculares implementadas via poder executivo, por meio de decretos federais. Este fato implica substancialmente a avaliação institucional das escolas técnicas e desconsidera os contextos sócio-político-histórico-econômico e os fatores condicionantes da ação pedagógico-organizacional. São muitos os usos e fins da avaliação, cujos resultados ficam à mercê das estratégias político-governamentais e podem, ora servir como instrumento de controle, ora como legitimação de práticas e o presente estudo pode colaborar com a formação de políticas que atendam as reais necessidades das escolas técnicas no estado. Em outra perspectiva, à avaliação é conferido um sentido analítico e formativo, como também pode ser de controle e punição. É imprescindível o diálogo e a reflexão coletiva para a construção democrática de componentes essenciais ao êxito da avaliação institucional no ensino técnico tais como: construção e definição coletiva de princípios, critérios, indicadores e fins/objetivos da avaliação institucional. Importa ainda o necessário acompanhamento e a ação interativa entre a mantenedora e as escolas, bem como implica na vontade política da definição e responsabilização de competências, e do cumprimento do Estado governo no cumprimento de funções que lhe são inerentes, este trabalho pode contribuir para o despertar da necessidade de um modelo de gestão voltado a esta modalidade de ensino pela sua amplitude e comprometimento com a sociedade/ empresas quanto à qualificação profissional.

No que tange às perspectivas e ou sugestões para a construção de um Sistema de Avaliação Institucional, em linhas gerais indicamos alguns critérios e parâmetros considerados fundamentais. A definição acerca do conceito e de um padrão de qualidade é imprescindível, é preciso proceder a construção coletiva de indicadores condizentes com as especificidades das escolas técnicas. Para tanto é essencial a concessão de efetivos graus de autonomia escolar nas dimensões pedagógico-organizacional e financeira, bem como definir claramente em que modelo de gestão se busca fundamentar-se, a fim de identificar seus limites e perspectivas de atuação. No decorrer do trabalho foram apresentadas as características da avaliação institucional, do conteúdo e do processo estratégico nas organizações escolares que ofer-

tam cursos técnicos, bem como as mudanças geradas pela organização que tem uma metodologia sistemática de avaliação institucional. As escolas da rede de ensino analisada no estudo de caso encontram-se melhor estruturadas e equipadas quanto à estrutura física, administrativa e pedagógica, oriunda de uma avaliação institucional organizada que é praticada constantemente e gera mudanças que melhoram suas práticas escolares. Por fim, é necessário estabelecer um diálogo mais efetivo entre as escolas com suas mantenedoras para construção coletiva e emancipatória da avaliação institucional mediante a: definição de seus princípios, critérios, indicadores e fins/objetivos, bem como da definição coletiva da teoria de gestão escolar e viabilizar a atuação dos envolvidos e o respectivo acompanhamento dos Projetos Político Pedagógicos. Cumpre responder como, para quê, para quem e por que avaliar, da mesma forma que tal discussão remete à avaliação das políticas educacionais e corrobora a proposição no que tange à inexistência histórica da implementação de políticas públicas para a educação profissional, em que a avaliação institucional adquire fundamental relevância.

A avaliação institucional possibilita um caminho para a renovação constante ou até para a transformação do sistema educacional, pois os dados de uma avaliação (conteúdo e processo) podem servir a propósitos como: decisões quanto à política educacional, acompanhamento quanto à eficiência e eficácia dos cursos ofertados e da organização como um todo e ainda respostas aos problemas imediatos prevendo ações rápidas em cada situação. Caracterizada por vezes, como um patrimônio das organizações escolares, a avaliação, encontra muitas críticas e contradições nas próprias escolas. Isso se evidencia pelas dificuldades enfrentadas de implantação de processos avaliativos nas escolas, certa rejeição em função de que os problemas comecem a aparecer, amedrontando tanto a gestão administrativa, trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos perante a sociedade. Em contraponto, a avaliação é um instrumento que traz evidências de indicadores do processo, que para sua eficácia deve ser acompanhada de um projeto institucional para melhoria da qualidade, bem como um planejamento orçamentário para investir no que realmente é necessário sem desperdício de dinheiro naquilo que se acha que é necessário investir.

Portanto, a avaliação institucional torna-se necessária principalmente para a transparência à sociedade e/ou comunidade escolar e um processo de mudança rumo à qualidade dos serviços prestados. Expostas essas considerações, o que se pode concluir é que a estratégia é uma prática social e que as grandes disparidades entre o descrito e o realizado parecem estar vinculadas à forma como as pessoas constroem sentido sobre isso e como interagem enquanto grupo para delinear as atividades que constituem essas práticas.

O presente estudo pode servir de base para a construção de novas pesquisas que visem ao aprofundamento e mesmo à amplitude dos resultados aqui obtidos. Também se acredita que os dados possam servir de reflexões para pesquisadores interessados no tema deste trabalho e que desejem construir novas pesquisas para contribuir com o campo é tão pouco estudado no momento sem a devida importância que merece. Sugere-se como recomendações específicas de pesquisa futura, (1) investigar de que forma o sistema de avaliação pode contribuir para a definição do perfil dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino; (2) qual a relação entre o nível de satisfação dos diferentes stakeholders e o sistema de avaliação adotado; (3) propor reestruturação dos cursos de graduação da área técnica incluindo disciplinas didático-pedagógicas e nos cursos de Pedagogia inserir disciplinas da área de administração que venham a contribuir com o profissional melhor qualificado para atuar nesta modalidade de ensino.

Às escolas ficam as análises realizadas para aperfeiçoarem e avaliarem seus trabalhos tendo a visão macro, mas ao mesmo tempo cada setor comprometido com suas competências e qualidade nos serviços prestados à comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação:** para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação:** noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP: Papi-rus, 1995.

ANSOFF, H. **A nova estratégia empresarial.** São Paulo: Atlas, 1991.

ANSOFF, H. **Administração Estratégica.** São Paulo: Atlas, 1990.

ANSOFF, H. I., McDONNELL, E. J. **Implantando a administração estratégica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

BABBIE, E. R. **The practice of social research.** 11. ed. California: Wadsworth, 2006.

BARANIUK, J. A.; BULGACOV, S. **Conteúdo e recursos estratégicos de empre-sas novas, entrantes provedoras de serviços de comunicação de dados no Pa-raná.** XVI Encontro da ANPAD. Salvador: 2002.

BARCELLOS, P. F. P. **Estratégia Empresarial.** In: SCHMIDT, P. Controladoria: Agregando valor para a Empresa. Porto Alegre: Bookman, 2002.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **A avaliação na educação básica entre dois modelos.** Revista Educação & Sociedade. Campinas, SP: CEDES, v.23, n. 75, p. 48 - 66, ago 2001.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

BELLONI, Isaura. **A função social da avaliação institucional**. Campinas, SP: v.3, n.34, 1998.

BONAMINO, Alicia e FRANCO, Creso. **Avaliação e Política Educacional**: o processo de institucionalização do SAEB. Caderno de Pesquisa. Campinas, SP: n.108, p.101 – 132, nov.1999.

BONNIOL, Jean Jacques. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial, Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma do ensino técnico**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 18/03/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: 2000.

BRAVERMAN, B. **O Aprendizado e o Treinamento na Indústria**. São Paulo: Atlas, 1987.

BRUYNE, P. DE; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. DE. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os pólos da prática metodológica. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

BULGACOV, S. SOUZA, Queila et al. **Administração Estratégica**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2007.

BULGACOV, S. **Conteúdo e processo estratégico**: estudo comparativo de casos na indústria alimentícia paranaense. ANPAD. Rio das Pedras, RJ: 2001.

BULGACOV, S. **Conteúdo e Processo Estratégico**: proposições em direção a um modelo integrado. 3º Encontro de Estratégia, Recife: 2009.

BURNIER, Suzana. **Pedagogia das Competências**: conteúdos e métodos. São Paulo: SENAC, 2002.

CAILLODS, F. Rasgos. Convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional. **Revista Internacional del Trabajo**, Madrid: n. 2, vol.113, p. 279-297, 1994.

CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NOVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Dom Quixote, p.163 – 187, Lisboa: 1992.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto, 1996.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico compreensiva**: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, C. DE M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHAFFEE, Ellen E. Three models of strategy. **The Academy of Management Review**. v.10, n.1, p.89-98, jan. 1985.

CHAKRAVARTHY, B.S. e DOZ Y. Strategy Process Research: Focusing on Corporate Self-Renewa. London: **Strategy Management Journal**, v.13 special issue, p. 5-14, 1992.

CHURCHILL JR., G.A. **Marketing research**: methodological foundations. Chicago: The Dryden Press, 1987.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAY, G. S. **Estratégia voltada para o mercado**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

DELUIZ, N. **As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: consequências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politecnia**. In: MARKERT, W. Trabalho, qualificação e politecnia. São Paulo: Papirus, 1996.

DEMO, P. Educação profissional: vida produtiva e cidadania. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, jan./abr., 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação democrática**. Florianópolis: Insular, 2003.

DICKSON, Peter R.; FARRIS, Paul W.; VERBEKE, Willem J. M. I. Dynamic strategic thinking. **Journal of the Academy of Marketing Science**, Greenvale, v. 29, n. 3, p. 216-237, 2001.

DONALDSON, L. Teoria da contingência estrutural. In: CLEGG, S. R.; Hardy, C; Nord, W. **Handbook de estudos organizacionais**, São Paulo: Atlas, 1999. v. 1, Cap. 3, p. 105-133.

FIRME, T. P. **Mitos na avaliação: diz-se que...** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v.2, n.1, p.57-62, out./dez. 1994.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: As experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOOD, T.L. & WEINSTEIN, R.S. As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: NOVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p. 75-98, 1992.

GOMEZ, C.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GODOY, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, R. H. **Organizações**. Rio de Janeiro: Prentice/Hall do Brasil, 1982.

HAMPTON, David R. **Administração: processos administrativos**. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 1998.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NOVOA, A. (Coord.) **As organizações escolares em análise**. p. 75-98, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice: an activity-based approach**. Califórnia: Sage, 2005.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU-EDUSP, 1996.

KOTLER, Philip. Alerta vermelho permanente. **HSM Management**, n. 75, p. 116-126, jul-ago, 2009.

KRUPUSKAIA, N. **Sobre a educação comunista**. Moscou: Ed. em Línguas Estrangeiras, 2002.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LÊNIN, V. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LIMA, L.C. **O Paradigma da Educação Contábil**. Políticas educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. Revista Brasileira de Educação, n. 4, p.43-59, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1988.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, K. ; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MAXIMIANO, C. A. **Teoria geral da administração**. SP: Atlas, 2004.

MEIRELLES, Anthero de Moraes; GONÇALVEZ, Carlos Alberto; ALMEIDA, Antônio Francisco. **Uma abordagem para estratégia utilizando analogias**. ENANPAD, 2000.

MÉLÈSE, J. **Approches systémiques des organisations-vers l'entreprises à complexité humaine**. Paris : Hommes et Techniques, 1979.

MELLO, G.N. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994.

MEYER, Jr. Victor. **Administração de qualidade estratégica para instituições universitárias**. São Camilo, São Paulo: Centro Universitário, v.3, n.2, p.146-157, 1993.

MINTZBERG, Henry. A organização maquinal. In: MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, p. 250-263, 2001.

MINTZBERG, Henry. The design school: reconsidering the basis premises of strategic management. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 11, p. 171-195, 1990.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian. **O processo da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MINTZBERG, Henry; QUINN, James Brian; LAMPEL, Joseph. **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MONTGOMERY, Cynthia A., WERNERFELT, Birger, BALAKRISHNAN, Srinivasan. Strategy Content And The Research Process: A Critique And Commentary. **Strategic Management Journal**, v. 10, p. 189-197. London: John Wiley & Sons, 1989.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. SP: Atlas, 1986.

NARCHI, N. Z. **O uso de indicadores de desempenho institucional na avaliação de cursos técnicos de enfermagem**. São Paulo: UNIFESP, 1999.

NÓVOA, A. (Org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PEREIRA, Maria Izabel; SANTOS, Silvio Aparecido dos. **Modelos de gestão: uma análise conceitual**. São Paulo: Pioneira, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLANALTO EDITORIAL. **Enciclopédia de Biografias**. Nova Friburgo: Planalto, 1984.

PORTER, M. **Vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

PORTER, M. **A competitividade também é social**. HSM Management, n. 78, p. 18-26, jan/fev, 2010.

PR/SEED. **Avaliação escolar: um compromisso ético**. Curitiba: SEED, 1993.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed., São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. **Desafios Metodológicos na perspectiva da rede de significações**. São Paulo: v. 38, n. 133, p. 147-170, jan./abr. 2008.

SADER, E. **Marxismo e teoria da revolução proletária**. São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, A. **Organizaciones que Educan**. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Universidad de Deusto, Bilbao: 2000.

SARAIVA, E. V.; CARRIERI, A. P. **A construção de estratégias corporativas sob a perspectiva não determinística**. RAE Eletrônica, v. 6, n. 2, jul./dez. 2007.

SCHENDEL, Dan; HOFER, C. **Strategic management: a new view of business policy and planning.** Boston: Brown, 1979.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO Pedro Antônio de; ALPERSTEDT, Graziela Dias. **Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros.** Sorocaba, SP: v. 13, n. 1, mar. p.13-18, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **A problemática da Avaliação: excelência acadêmica e maturação institucional.** Brasília: CEDATE, 1996.

SCOTT, W. R. **Organizations: rational, natural, and open systems.** USA: Prentice Hall, 2003.

SEGENREICH, Stella C. **O PDI como referente para avaliação de instituições de Educação Superior : lições de uma experiência.** Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação. Rio Comprido: v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun., 2005.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMANN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais:** medidas na pesquisa social. v. 2, São Paulo: EPU, 1987.

SENAI/ DN. **Norteador da Prática Pedagógica: Formação com base em Competências.** Brasília: 2006.

SILVA FILHO, Roberto. **Ensino superior: gestão.** In: Ensino superior: seminário nacional. Brasília: MEC, 1997. p. 216-227.

SILVEIRA, M. A. **Modelo para sistemas da qualidade como base da estratégia competitiva.** Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 176p. FEM, 1999.

SILVEIRA, Marco Antonio. **Gestão Estratégica da Inovação em Organizações:** proposta de um modelo com enfoque sistêmico. In: XXIII Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica, p.4279-4294. Curitiba: 2004.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos: Métodos para análise de entrevistas, textos e interações.** Porto Alegre: Bookman, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional:** aprendizagens necessárias. Sorocaba, SP: v. 14, n. 2, jul. 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DE VEN, A.H. Suggestions for Studying Strategy Process: a research note. **Strategic Management Journal**, London: v.13, p. 169-188, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Concepção Dialético-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar.** São Paulo: Libertad, 1994.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional:** uma perspectiva histórica. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: FCC, n.12, p.7-24, jul/dez. 1995.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

APÊNDICE

A – Questionário encaminhado para coleta de dados

Questionário a ser respondido por pedagogos das escolas que ofertam cursos técnicos do estado do Paraná.

Nome: _____

Formação acadêmica: () Graduação () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado

Quanto tempo na função: _____ anos e _____ meses.

A escola é da rede: () estadual () federal () privada

Por favor, assinale uma alternativa que esteja mais próxima à sua realidade escolar. Para as questões que envolvem mais de uma alternativa não responda mais que duas das alternativas. Somente aquelas que melhor representem a sua instituição de ensino. As respostas em porcentagem, a soma deve dar 100%.

- 1) Há quanto tempo a escola oferta curso técnico?**
 - a) () Menos de 3 anos
 - b) () 3 a 5 anos
 - c) () Mais de 5 anos
- 2) Qual a duração dos cursos técnicos ofertados na sua maioria?**
 - a) () 4 semestres letivos
 - b) () 3 semestres letivos
 - c) () 2 semestres letivos
- 3) Os professores que atuam nestes cursos a maioria têm que formação?**
 - a) () Curso técnico _____% dos professores
 - b) () Graduação _____% dos professores
 - c) () Especialização _____% dos professores
 - d) () Mestrado ou doutorado _____% dos professores
- 4) Quanto a área de formação da maioria dos professores:**
 - a) _____% é na mesma área do curso técnico em que atuam
 - b) _____% é área diferente do curso técnico em que atuam
- 5) Os professores dominam os conhecimentos didático-pedagógicos (metodologias/ recursos) em sala de aula?**
 - a) () Sim, com o apoio da orientação pedagógica
 - b) () Não, porque não os tiveram na sua formação
 - c) () Sim, os tiveram na sua formação
 - d) () Sim, aprendidos no decorrer da carreira
 - e) () Nem todos, pois ainda encontram dificuldades em sala de aula
- 6) Onde acontecem as aulas práticas?**
 - a) _____% Na escola através dos laboratórios
 - b) _____% Nas empresas conveniadas
 - c) _____% Em sala de aula
 - d) _____% Outro local, qual _____
- 7) Os cursos foram ofertados a partir de qual necessidade?**
 - a) () Solicitação de empresas
 - b) () Necessidade local definida por autoridades (prefeito, vereadores...)
 - c) () Pesquisa de mercado feita pela escola
 - d) () Sugeridos pelo Núcleo de Educação/ SEED/mantenedora

- 8) Quanto a competição na oferta dos cursos técnicos local:**
- a) Não existem outras escolas técnicas na área geográfica
 - b) Existem outras escolas, mas cada uma tem seu foco e não competem entre si e a competição não é percebida.
 - c) Existe pequeno nível de competição
 - d) Existe alta competição entre as escolas técnicas na área
- 9) Como se dá a procura pelo meio empresarial na busca por profissionais destes cursos ofertados?**
- a) Durante o curso
 - b) Após a conclusão do curso
 - c) Para realização do estágio
- 10) Outros cursos deveriam ser ofertados, além dos já existentes?**
- a) Sim para atender as necessidades locais, qual _____
 - b) Não porque os que são ofertados atendem a necessidade
 - c) Não temos estrutura para ofertar novos cursos
 - d) Aguardamos determinação dos órgãos competentes
- 11) Faixa etária dos alunos dos cursos técnicos**
- a) 16 a 17 anos _____%
 - b) 17 a 18 anos _____%
 - c) 19 a 20 anos _____%
 - d) 21 a 30 anos _____%
 - e) Mais de 30 anos _____%
- 12) O plano de curso dos cursos técnicos foi elaborado principalmente por:**
- a) Direção e coordenação
 - b) Professores, direção e coordenação
 - c) Equipe técnica da mantenedora
 - d) Recebemos o documento pronto
 - e) Desconheço tal informação
- 13) Os objetivos do curso propostos no plano de curso são atingidos no decorrer do curso?**
- a) Totalmente, pois o trabalho da escola está voltado pra isso
 - b) Totalmente, pois os professores estão cientes dos mesmos e os contemplam em suas aulas
 - c) Em parte, pois nem todos estão envolvidos e cientes dos mesmos
 - d) Não, pois os professores desconhecem os mesmos
 - e) Desconheço tal informação, bem como os objetivos propostos.
- 14) Qual seu nível de conhecimento do plano de curso do curso técnico ofertado na escola?**
- a) Muito, pois uso-o com freqüência
 - b) Pouco, pois uso apenas quando necessário
 - c) Nenhum, desconheço o documento
- 15) A matriz curricular e as ementas das disciplinas seguem qual referencial?**
- a) Legislação vigente em conformidade com as determinações do MEC, SEED ou mantenedora
 - b) Determinações da direção da escola
 - c) Opinião dos professores
 - d) Desconheço tal informação

- c) () Os próprios alunos buscam o local para realização do estágio
- d) () A escola determina o local de estágio dos alunos
- e) () Não tem vagas o suficiente para realização do estagio de todos os alunos

23) A estrutura física é suficiente para o bom atendimento aos alunos? Assinale com X

	Ade- quado	In- suficiente	Ine- xistente
Salas de aula			
Laboratórios			
Equipamentos			

24) Com que frequencia o diretor escolar mantêm contato com os alunos dos cursos técnicos?

- a) () Diariamente
- b) () Semanalmente
- c) () Mensalmente
- d) () Quando necessário por algum problema
- e) () Não mantêm contato
- f) () Quando solicitado

25) Que situações de aprendizagem são observadas no ambiente escolar?

- a) () Feiras escolares
- b) () Projetos desenvolvidos pelos alunos
- c) () Mostra de trabalhos
- d) () Não acontecem, pois as atividades se restringem a sala de aula
- e) () Eventos proporcionados pela escola aos alunos, qual _____
- f) () Outro, qual _____

26) Quanto aos recursos didáticos utilizados nas aulas: Assinale com X

	Muito Pou-	co	nhum
Filmes			
Jogos			
Multimídia			
Livros/apostilas			
Quadro/giz			

27) Quanto à escolha dos livros ou apostilas utilizadas pelos alunos:

- a) () São definidos pelos professores e os alunos compram
- b) () São definidos pelos professores e os alunos os recebem da escola gratuitamente
- c) () São definidos pela mantenedora e os alunos compram
- d) () São definidos pela mantenedora e os alunos os recebem gratuitamente
- e) () Outra situação, qual? _____

- 28) Quanto ao relacionamento professor X aluno e vice-versa:**
- a) Professores sem dificuldades _____%
 - b) Professores com dificuldades, resolvidas na escola _____%
 - c) Professores com dificuldades e resolvidas com ajuda externa _____%
- 29) O acompanhamento pedagógico junto aos alunos e professores acontece com que frequência?**
- a) Diariamente
 - b) Semanalmente
 - c) Quando necessário
 - d) Não acontece
- 30) Se acontece este acompanhamento, de que forma?**
- a) Atendimento individual
 - b) Reuniões
 - c) Trabalhos em grupo
 - d) Outra forma qual _____
- 31) O aluno faz algum investimento financeiro no curso?**
- a) Totalmente gratuito
 - b) O aluno paga apenas material didático
 - c) O aluno paga apenas taxas escolares
 - d) O aluno paga apenas a mensalidade
 - e) O aluno paga taxas e mensalidade
- 32) Os alunos são oriundos de onde:**
- a) Da própria cidade _____%
 - b) Da região de entorno _____%
 - c) De regiões mais distantes do estado _____%
 - d) De outros estados _____%
- 33) Qual a classe socioeconômica dos alunos?**
- a) Baixa _____%
 - b) Média baixa _____%
 - c) Média alta _____%
 - d) Alta _____%
- 34) O material disponível na biblioteca é o suficiente para consulta dos alunos e professores?**
- a) Sim dispomos de excelentes materiais
 - b) Sim dispomos de materiais suficientes
 - c) Não, é necessário um maior investimento
- 35) Quanto à estrutura organizacional da escola, está organizada em:**
- a) Departamentos
 - b) Setores
 - c) Organograma
 - d) Não existe uma divisão nem hierarquia
- 36) Quanto às inovações observadas nos cursos ofertados no ano de 2010, em sua maioria foram:**
- a) Administrativas
 - b) Pedagógicas
 - c) Em equipamentos
 - d) Em produtos ou serviços
 - e) Não houveram inovações este ano

- 37) O perfil de aluno proposto no plano de curso vai ao encontro das expectativas do mercado de trabalho/empresas?**
- a) Sim, pois são desenvolvidas as competências destes profissionais durante o curso
 - b) Em parte, temos muito ainda a trabalhar para que seja alcançado
 - c) Em parte, pois devem aprimorá-las fora da escola
 - d) Está apenas registrado no papel, não condiz com a realidade
 - e) Desconheço tal situação
- 38) Percebe-se a necessidade de mudanças na matriz curricular, carga horária ou ementa das disciplinas?**
- a) Não, pois estão de acordo com a proposta do curso ofertado
 - b) Não, pois atende ao desejado e às expectativas
 - c) Sim, os professores pensam que deve haver algumas alterações
 - d) Sim, os alunos já opinarão a respeito
- 39) Quanto ao número de vagas ofertadas nos cursos técnicos, na sua maioria:**
- a) Não são suficientes, pois sempre ficam alunos em espera
 - b) Encaminhamos os alunos que não ingressaram para outras escolas da rede
 - c) Os que não ingressaram participam da próxima turma
 - d) São suficientes para atender a demanda
- 40) Como acontece o processo de ingresso do aluno ao curso técnico?**
- a) Processo seletivo
 - b) Indicação de empresas
 - c) Apenas por matrícula até preencherem as vagas
 - d) Todas as acima
- 41) O número de professores e funcionários é suficiente para atender a demanda da escola?**
- a) Sim, o quadro é completo
 - b) Em parte, faltam alguns profissionais
 - c) Não, faltam muitos profissionais
- 42) Os alunos concluintes são os mesmos que ingressaram no curso?**
- a) sim
 - b) não
- 43) Percentual de alunos que se formam no prazo determinado _____ %**
- 44) Principal causa de não se formarem no tempo previsto?**
- a) Desistência
 - b) Reprovação
- 45) É feito um acompanhamento da escola em relação ao ingresso dos alunos no mercado de trabalho/empregabilidade após a conclusão do curso?**
- a) Sim, é feito um acompanhamento escola da após a conclusão do curso junto aos locais de trabalho.
 - b) Sim, os alunos nos informam
 - c) Não realizamos nenhum tipo de acompanhamento
 - d) Em parte, às vezes somos comunicados pelos alunos ou empresas
- 46) Existe algum instrumento/procedimento onde é avaliada a Atuação/desempenho do professor, Estrutura física, Recursos didáticos, Atendimento aos alunos, Conteúdos ministrados, Laboratórios/equipamentos, atuação dos Gestores/dirigentes, setores?**
- a) Sim realizamos semestralmente
 - b) Sim realizamos de acordo com a necessidade
 - c) Não, não consideramos importante
 - d) Não, quando é necessário conversamos pessoalmente
 - e) Sim, realizamos anualmente

47) Qual a situação da escola para a implementação efetiva de um sistema de avaliação institucional?

- a) () Não utilizamos nenhuma metodologia de avaliação dos cursos e/ou da escola
- b) () A instituição está estudando a possibilidade de um modelo de avaliação dos cursos e serviços da escola, mas ainda não o faz
- c) () Não temos intenção de utilizar um sistema de avaliação
- d) () Caso tenhamos alguma orientação para implementação de um modelo de avaliação institucional para a escola temos interesse
- e) () A escola já realiza procedimento de avaliação institucional

48) A partir dos dados ou informações coletadas dos alunos/ professores durante ano letivo, que análise é feita?

- a) () Apenas opinam e sugerem sem se dar grande relevância
- b) () São praticadas algumas ações de melhorias de acordo com as sugestões
- c) () Aguardamos manifestação da direção da escola
- d) () Os professores e alunos têm espaço para críticas e sugestões na escola
- e) () Os professores e alunos não têm espaço para críticas ou sugestões na escola
- f) () Todas as manifestações são acolhidas e praticadas como melhorias

49) Com que frequência acontecem as reuniões pedagógico-administrativas na escola?

- a) () Semanalmente
- b) () Mensalmente
- c) () Bimestralmente
- d) () Semestralmente
- e) () Quando são necessárias

50) Quais as principais dificuldades enfrentadas ou detectadas na escola?

- a) () De ordem financeira
- b) () Burocráticas
- c) () Administrativas
- d) () Pedagógicas
- e) () Relações interpessoais
- f) () Outras, qual _____
- g) () Não encontramos dificuldades no momento

51) Como acontece o contato do seu setor com os professores, dando-lhes retorno das questões que lhe dizem respeito?

- a) () Conversa particular
- b) () Conversa da equipe com professor
- c) () Via e-mail ou telefone
- d) () Perante os alunos
- e) () Outra qual _____

52) A partir de uma crítica ao trabalho realizado pela escola, quais são os procedimentos?

- a) () Parte-se para uma solução imediata da equipe
- b) () Analisa-se a situação por parte da equipe e se propõe melhorias
- c) () O diretor decide o que deve ser feito
- d) () Não se dá a devida importância no momento
- e) () Apenas são tomadas providências quando o caso é extremo

53) Que vantagens um sistema de avaliação institucional na escola poderia oferecer:

- a) () Credibilidade, confiança e transparência nos serviços e produtos ofertados pela escola
- b) () Apenas ouvir os que se manifestarem como forma de ser atendido
- c) () Provocar mudanças e melhorias nos processos internos
- d) () Maior comprometimento de todos os envolvidos no ambiente
- e) () Todos sentir-se-ão importantes pelo fato de estarem participando
- f) () Reconhecimento da comunidade/sociedade

54) Que desvantagens um sistema de avaliação poderia ocasionar?

- a) () Muita burocracia
- b) () Descobrir os problemas existentes
- c) () Desarticular a equipe
- d) () Provocar desconforto no ambiente escolar
- e) () Nenhuma desvantagem

55) Quanto ao acesso à documentação escolar na escola:

- a) () Sempre à disposição
- b) () Não se encontram no setor
- c) () Fica sob a guarda da direção
- d) () Todos têm acesso e conhecimento dos mesmos
- e) () Poucos têm acesso e conhecimento dos mesmos

56) Quanto ao ambiente escolar:

- a) () É um ambiente propício à aprendizagem e bem-estar de todos
- b) () Deve haver algumas melhorias nos relacionamentos
- c) () Está de acordo com a expectativa de todos
- d) () Relação horizontal das chefias em relação aos subordinados
- e) () Relação vertical das chefias em relação aos subordinados

ANEXOS

A – Avaliação Externa do SENAI Caracterização do Aluno

B – Avaliação de Satisfação do Cliente

C – Questionário para o Aluno Egresso

D – Questionário Avaliação da Empresa

E – Relatório da Avaliação de Satisfação do Cliente (professor)

A – Avaliação Externa do SENAI Caracterização do Aluno



AVALIAÇÃO EXTERNA DO SENAI CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Com a finalidade de oferecer um ensino cada vez melhor, o SENAI gostaria de conhecê-lo. Com os resultados dessa pesquisa, procuraremos melhorar nosso atendimento em seu próprio benefício.

Colabore conosco. Guardaremos sigilo sobre suas respostas.

Muito obrigado!

PREENCHIMENTO
PELA SECRETARIA
ESCOLAR



1. Período do curso: de ____/____/____ a ____/____/____
2. Nome do curso: _____
3. DR: ____ 4. Unidade: _____ 5. Modalidade: ____ 6. Área de Atuação: _____
7. Ocupação: _____ 8. Código da Turma: _____

DADOS PESSOAIS

9. Data de nascimento: ____/____/____ 10. Sexo: Feminino Masculino
11. Cor/raça Branca Preta Parda Amarela Indígena
12. Possui Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs)? Sim Não
13. Se sim, qual?: Auditiva Física Intelectual Visual Deficiência Múltipla Altas Habilidades
14. Você estudou/estuda em que tipo de escola? (considerar a última escola em que estudou) Escola pública Escola particular

Marque apenas a opção que melhor corresponda às suas características.

Atenção: somente as perguntas 3 e 4 permitem mais de uma resposta.

1 – Atualmente, você está estudando em curso do ensino regular? (ensino fundamental, médio, superior / pós-graduação)

1. Sim
2. Não

2 – Qual é o seu nível de escolaridade?

1. Ensino Fundamental incompleto (1º ao 5º ano)
2. Ensino Fundamental incompleto (6º ao 9º ano)
3. Ensino Fundamental completo
4. Ensino Médio incompleto (2.º grau)
5. Ensino Médio completo (2.º grau)
6. Ensino Superior incompleto
7. Ensino Superior completo
8. Pós-graduação, Especialização, MBA, Mestrado, Doutorado

3 - Por que você veio fazer este curso no SENAI? (Pode assinalar até 3 motivos, que considere mais importantes)

1. Quero montar meu próprio negócio
2. O SENAI ensina uma profissão com boas chances de trabalho/renda
3. Quero ter diploma de um curso profissionalizante
4. Quero aumentar minha renda
5. Já trabalho na área do curso e quero me aperfeiçoar na profissão
6. Quero mudar de profissão
7. O curso foi recomendado por familiares/amigos
8. O curso foi solicitado pela empresa em que trabalho/trabalhei
9. A escola SENAI é bem equipada/instalada
10. O ensino no SENAI é atualizado
11. Fazer curso no SENAI conta ponto na seleção para emprego
12. Outro motivo. Qual? _____

4 – Como você tomou conhecimento do curso do SENAI? (Pode assinalar até 3 alternativas, que considere mais importantes)

1. Fazendo outro curso no SENAI
2. Empresa em que trabalha/trabalhava informou
3. Indicação de parentes/amigos
4. Faixas na rua/na porta das escolas do SENAI / outdoors
5. Folhetos/cartazes/mala-direta
6. Jornal/revista.
7. Rádio/TV.
8. Internet. Site(s): _____
9. Informou-se por telefone
10. Outra forma. Qual? _____

5 – Atualmente você está trabalhando/estagiando de forma remunerada? (Trabalho regular ou não, com ou sem carteira assinada.)

1. Sim 2. Não (Pule para a questão 9)

6. Se você está trabalhando, em qual das situações abaixo você se encontra agora?

1. Em ocupação/profissão relacionada ao curso do SENAI
2. Em ocupação/profissão não relacionada ao curso do SENAI

7 – Especifique sua situação profissional atual (se tiver mais de uma atividade, considere sua principal fonte de rendimentos):

1. Empregado com carteira assinada
2. Empregado sem carteira assinada
3. Empregado temporário com carteira assinada
4. Empregado temporário sem carteira assinada
5. Empresário/sócio-proprietário
6. Profissional liberal (dentista, advogado, contador etc.)
7. Autônomo/por conta própria (pedreiro, empregada doméstica, motorista etc.)
8. Funcionário público ou militar
9. Estagiário
10. Aluno Cotista/Aprendiz
11. Outra situação. Qual? _____

8 – Quanto você ganha por mês, atualmente?

(Considere sua renda bruta, sem descontos. Se você não tem ganho mensal fixo, informe seu ganho mensal médio). SM = Salário Mínimo

1. () Menos de 1 SM
2. () 1 SM
3. () Mais de 1 a 2 SMs
4. () Mais de 2 a 3 SMs
5. () Mais de 3 a 5 SMs
6. () Mais de 5 a 7 SMs
7. () Mais de 7 a 10 SMs
8. () Mais de 10 a 15 SMs
9. () Mais de 15 a 20 SMs
10. () Mais de 20 SMs

9 – Por que você NÃO está trabalhando atualmente?

(Assinale apenas o principal motivo.)

1. () Procurou emprego e não encontrou
2. () Prefere continuar os estudos
3. () Está doente
4. () Está aguardando/prestando serviço militar
5. () Não procurou emprego
6. () Está aguardando resultado de processo seletivo

10 – Qual é a sua renda familiar?

(Considere a soma da renda bruta, sem descontos, de todos que moram na sua casa, incluindo a sua). SM = Salário Mínimo

___|___| Quantas pessoas moram na casa, incluindo você

1. () Menos de 1 SM
2. () 1 SM
3. () Mais de 1 a 2 SMs
4. () Mais de 2 a 3 SMs
5. () Mais de 3 a 5 SMs
6. () Mais de 5 a 7 SMs
7. () Mais de 7 a 10 SMs
8. () Mais de 10 a 15 SMs
9. () Mais de 15 a 20 SMs
10. () Mais de 20 SMs

11 – Classificação socioeconômica, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil

Você tem em sua casa...?	Quantidade				
	Nenhum	Um	Dois	Três	Quatro ou mais
Televisão em cores (em funcionamento ou em conserto)					
Rádio (em funcionamento ou em conserto, excluindo rádio do automóvel)					
Banheiro (incluindo de empregada e lavabo com vaso sanitário)					
Automóvel (uso de passeio)					
Empregada (mensalista e que trabalhe pelo menos de 2ª a 6ª)					
Máquina de lavar roupa (em funcionamento ou em conserto)					
Videocassete e/ou DVD (em funcionamento ou em conserto)					
Geladeira (em funcionamento ou em conserto)					
Freezer (aparelho independente ou parte de geladeira duplex)					

Qual a instrução do chefe da família?	
Analfabeto	
Ensino Fundamental incompleto	
Ensino Fundamental completo	
Ensino Médio completo	
Ensino Superior completo	

12 - Assinale o tipo de equipamento e local que você utilizou, com mais frequência, para acessar a Internet nos últimos três meses:

1. () Computador em casa
2. () Computador no trabalho
3. () Computador na escola
4. () Computador na casa de outra pessoa
5. () Computador em centro público de acesso gratuito (telecentro, biblioteca, entidade comunitária, Correios, etc.)
6. () Computador em centro público de acesso pago (internet café, lan house ou similar)
7. () Celular ou smartphone
8. () Outros
9. () Não acessei a internet nos últimos três meses

B – Avaliação de Satisfação do Cliente

	DEPARTAMENTO REGIONAL DO PARANÁ AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO	SENAI FOZ DO IGUAÇU
---	--	--------------------------------------

Procurando levantar junto aos seus clientes a satisfação referente ao curso do qual você está participando, solicitamos preencher os dados abaixo e assinalar o grau que melhor represente a qualidade deste curso.

<input type="checkbox"/> Aprendizagem Industrial	<input type="checkbox"/> Curso Técnico	<input type="checkbox"/> Qualificação/Treinamento	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação
--	--	---	--

Nome do Curso: _____	Período/Módulo: _____
Disciplina: _____	Técnico de Ensino: _____
Turma: _____	Data: _____ Local: _____

	ITEM	DESCRIÇÃO	Ótimo (8-10)	Bom (6-7,9)	Regular (4-5,9)	Ruim (2-3,9)	Péssimo (0-1,9)	Não se aplica
TIVO E CON-	Conteúdos Ministrados	<i>Adequação dos conteúdos ministrados conforme proposto no curso</i>						
	Conhecimentos Aplicados na Atividade Profissional	<i>Os conhecimentos estudados no curso são aplicáveis na atividade profissional do aluno</i>						
DOCENTES/TÉCNICOS DE ENSINO	Relacionamento do docente/técnico com os alunos	<i>Relacionamento do docente/técnico de ensino com os alunos, considerando o respeito, atenção, imparcialidade e bom humor</i>						
	Domínio de conteúdo do docente/técnico de Ensino	<i>Capacidade do docente/técnico de ensino em desenvolver o assunto com o domínio de conteúdo</i>						
	Capacidade de Comunicação	<i>Capacidade de comunicação do docente/técnico de ensino, em esclarecer dúvidas, promovendo a troca de experiências</i>						
	Aulas Práticas	<i>Demonstrações das aulas práticas planejadas e relacionadas ao tema, de forma a facilitar a assimilação do conhecimento</i>						
	Postura do Docente/Técnico de Ensino	<i>Atitude dos docentes/técnicos de ensino quanto ao cumprimento de horário.</i>						
RECURSOS DIDÁTICOS	Material Didático	<i>Apresentação com qualidade e fácil identificação dos conteúdos</i>						
	Material de Apoio	<i>Quadro (giz, branco, magnético), retroprojeter, vídeo e audiovisuais do SENAI, são adequados ao desenvolvimento das atividades</i>						
INFRA ESTRUTURA	Sala de Aula	<i>Organizadas, com iluminação e limpeza adequadas para o desenvolvimento da aula</i>						
	Laboratórios e/ou Oficinas	<i>Organizadas e em condições para o desenvolvimento das atividades práticas</i>						
	Equipamentos e Ferramentas	<i>Adequadas, limpas, em condições de uso e disponível para o desenvolvimento da atividade prática.</i>						

Utilize o espaço abaixo ou o verso para suas sugestões, pontos fortes e oportunidades de melhoria:

Caso deseje identificar-se preencha os campos a seguir:

Nome: _____	Telefone: _____
--------------------	------------------------

Ref.: DR 6.003

Revisão : 01

C – Questionário para o Aluno Egresso



Etiqueta de identificação

CURSOS TÉCNICOS

NÃO PREENCHER						7-SEQUENCIAL Nº _ _ _ _ _ _ _ _
1 - DR _ _	2 - DATA DE REFERÊNCIA MÊS ANO _ _ _ _ _ _ _	3 - UNIDADE _ _ _ _ _	4-MODALIDADE _ _	5-OCUPAÇÃO _ _ _ _ _ _ _ _	6-Nº DA MATRÍCULA _ _ _ _ _	

Caro(a) Ex-Aluno(a),

O SENAI quer saber como anda sua vida profissional após um ano de conclusão do Curso Técnico. Por favor, responda a este questionário da forma mais completa possível e nos devolva no prazo de quinze (15) dias. Conhecendo as suas respostas, o SENAI procurará atendê-lo ainda melhor. Dobre o questionário preenchido e coloque-o dentro do envelope que segue anexo. Não é preciso selar, pois o selo já está pago. Basta colocar em qualquer caixa do correio.

Agradecemos muito a sua colaboração!

Atenção! Assinale apenas uma resposta em cada questão. Preencha o questionário à caneta, fazendo um X no espaço correspondente.

1. Atualmente, você está estudando?

1. Não
2. Sim

2. Se você está estudando, qual curso está fazendo?

1. Ensino fundamental (1.º grau)
2. Ensino médio (2.º grau regular)
3. Outras modalidades da Educação Profissional (*Aprendizagem industrial, Formação de tecnólogos, Habilitação profissional, Qualificação profissional, Aperfeiçoamento/Especialização profissional*)
4. Ensino superior (3.º grau)
5. Pré-vestibular
6. Outro

3. Qual era a sua situação antes de realizar o Curso Técnico no SENAI?

1. Estudante
2. Estagiário
3. Empregado em empresa/firma, com carteira assinada
4. Empregado em empresa/firma, sem carteira assinada
5. Empregado temporário com carteira assinada
6. Empregado temporário sem carteira assinada
7. Funcionário público
8. Empresário/sócio-proprietário/
9. Profissional liberal (exercício de profissão de nível superior por conta própria. Ex. dentista, advogado, contador, etc.)
10. Autônomo (exercício de profissões em geral por conta própria. Ex: pedreiro, eletricista de manutenção, reparador de computadores, etc.)
11. Aluno cotista
12. Desempregado
13. Outra situação. Qual? _____

4. Atualmente, você está trabalhando/estagiando?

1. () Não (pule para a questão 13) 2. () Sim

5. Especifique sua situação profissional atual?

1. () Estagiário
2. () Empregado em empresa/firma, com carteira assinada
3. () Empregado em empresa/firma, sem carteira assinada
4. () Empregado temporário com carteira assinada
5. () Empregado temporário sem carteira assinada
6. () Funcionário público
7. () Empresário/sócio-proprietário/**trabalho em negócio da família**
9. () Profissional liberal (exercício de profissão de nível superior por conta própria. Ex. dentista, advogado, contador, etc.)
10. () Autônomo (exercício de profissões **em geral** por conta própria. Ex: **pedreiro, electricista de manutenção, reparador de computadores, etc.**)
11. () Aluno cotista
12. () Outra situação. Qual? _____

6. Se você está trabalhando, em qual das situações abaixo você se encontra agora?

1. () Em ocupação aprendida no Curso Técnico que fez no SENAI
2. () Em ocupação relacionada à aprendida no Curso Técnico
3. () Em ocupação não relacionada ao Curso Técnico
4. () Cotista sem atuação na empresa
5. () Cotista atuando na empresa

7. Cite o nome e o endereço da empresa em que você trabalha ou é sócio-proprietário?

Nome da empresa: _____
Nome do supervisor/chefe imediato: _____
End.: _____, n.º: _____
Bairro: _____, CEP: _____, Cidade: _____, Estado: _____
Tel.: () _____, Ramal: _____, Fax: () _____
Sua área de trabalho na empresa: _____

8. Qual é o setor econômico da empresa em que você trabalha ou é sócio-proprietário? (Se você trabalha por conta própria, assinale sua área de atividade.)

1. () Indústria de transformação (**indústria de produtos alimentares, ind. de plástico, ind. gráfica, ind. química, ind. automobilística, etc.**)
2. () Construção civil (**inclui serviços de reforma, manutenção e reparo de construções**)
3. () Administração Pública (**prefeitura, governo estadual, governo federal, etc.**)
4. () Comunicações (**correios, telecomunicações**)
5. () Comércio (**loja, vendas a atacado, representação comercial, etc.**)
6. () Educação, Saúde e serviços sociais (**escola, hospital, clínica, creche, entidade de assistência social etc.**)
7. () Extração e tratamento de minério
8. () Serviços industriais de utilidade pública (**energia elétrica, saneamento, gás.**)
9. () Outros serviços (**banco, hotel, restaurante, empresa de transporte, imobiliária, associação, sindicato, serviço doméstico etc.**)
10. () Agropecuária, extrativa vegetal, caça e pesca
11. () Outra. Qual? _____

9. Indique o grau de dificuldade que você tem para realizar seu trabalho (se o item não tiver nada a ver com a sua situação de trabalho, assinale a coluna "Não utilizo").

Indicadores	Muita dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade	Nãoutilizo
1. Uso de máquinas				
2. Uso de ferramentas				
3. Uso de instrumento de medição				
4. Aplicação de conhecimentos tecnológicos				
5. Leitura e interpretação de desenho				
6. Manutenção de máquinas/ferramentas				
7. Processamento de materiais				
8. Controle de qualidade				
9. Relacionamento com chefia				
10. Trabalho em grupo				
11. Outro. Qual?				

10. No seu dia-a-dia de trabalho, você aplica os conhecimentos que aprendeu no Curso Técnico realizado no SENAI?

1. () Sim, muito 2. () Sim, pouco 3. () não aplica

11. Quanto você ganha por mês?

Mês e ano de referência: | _ | _ | | _ | _ | | _ | _ | |

1. () Menos de 1 SM (,)
 2. () De 1 a 2 SMs (, a)
 3. () De 2 a 3 SMs (, a)
 4. () De 3 a 5 SMs (, a)
 5. () De 5 a 7 SMs (, a)
 6. () De 7 a 10 SMs (, a)
 7. () De 10 a 15 SMs (, a)
 8. () De 15 a 20 SMs (, a)
 9. () Mais de 20 SMs (, a)

12. Se você trabalha em ocupação não relacionada ao Curso Técnico que fez no SENAI, qual o principal motivo?

1. () Procurou e não conseguiu trabalhar na ocupação aprendida/relacionada
 2. () Não quis trabalhar na ocupação aprendida/relacionada
 3. () Ainda não se sente preparado para trabalhar em área relacionada com o curso
 4. () Os salários pagos na ocupação aprendida/relacionada são mais baixos
 5. () Outro motivo. Qual? _____

13. Se você não está trabalhando, qual o principal motivo?

1. () Procurou emprego, mas não encontrou
 2. () Está só estudando
 3. () Está aguardando o serviço militar / prestando serviço militar para depois trabalhar
 4. () Está doente/em licença médica
 5. () Não procurou emprego
 6. () Outra situação. Qual? _____

D – Questionário Avaliação da Empresa



AVALIAÇÃO DA EMPRESA

O SENAI está realizando uma pesquisa para avaliar o desempenho de seus ex-alunos nas empresas. A avaliação deverá ser respondida pelo supervisor / chefe imediato. Desta forma, solicitamos que o supervisor imediato do egresso preencha o questionário abaixo.

Use de toda a franqueza, uma vez que o SENAI guardará sigilosamente suas respostas e não divulgará dados, de forma individualizada, sobre nenhum dos avaliados.

Muito obrigado!

Nome do aluno:

Nome da empresa:

Município: CNAE:

Nome do supervisor entrevistado:

Cargo/ocupação inicial do egresso:

Atual: Origem: Foi aluno cotista/aprendiz? sim não Tempo do egresso na empresa: anos e meses Foi promovido após a conclusão do curso: sim () não () Se sim, qual o tempo de exercício na função atual? anos e meses Ainda trabalha na empresa? sim não Se não, qual o principal motivo da saída?

insuficiência de conhecimentos; para prestar serviço militar; para estudar; para assumir outro emprego; má conduta/postura profissional; outro motivo. Qual?

1 -Avalie o desempenho do ex-aluno do SENAI em relação às expectativas da empresa. Faça um círculo em torno da sua resposta correspondente a cada um dos itens abaixo. Caso o item não diga respeito à função do ex-aluno na empresa, assinale a coluna “não se aplica”.

COMPETÊNCIAS BÁSICAS

Fundamentos técnicos e científicos, de caráter geral, essenciais para o desempenho das competências específicas e de gestão relativas à qualificação profissional.

COMPETÊNCIA	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Não se aplica
Comunicação escrita	5	4	3	2	1	0
Comunicação oral	5	4	3	2	1	0
Conhecimentos dos fundamentos técnicos e científicos de sua área	5	4	3	2	1	0
Interpretação de esquemas e diagramas	5	4	3	2	1	0
Interpretação de textos	5	4	3	2	1	0
Raciocínio lógico-matemático	5	4	3	2	1	0

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

Conjunto de capacidades que permitem operar eficientemente os objetos e variáveis que interferem diretamente na criação do produto. Implicam o domínio de conteúdos do âmbito do trabalho e de conhecimentos e habilidades pertinentes ao desenvolvimento de suas atividades.

COMPETÊNCIA	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Não se aplica
Aplicação de métodos e técnicas adequados ao trabalho	5	4	3	2	1	0
Aplicação de recursos de informática pertinentes à sua área	5	4	3	2	1	0
Aplicação dos fundamentos técnicos e científicos em sua atividade profissional	5	4	3	2	1	0
Capacidade de prevenção de problemas em equipamentos	5	4	3	2	1	0
Desenvolvimento das atividades específicas de sua função	5	4	3	2	1	0
Utilização adequada de máquinas, equipamentos, instrumentos e materiais de trabalho	5	4	3	2	1	0

COMPETÊNCIAS DE GESTÃO

Conjunto de capacidades pessoais relativas à organização do trabalho, às relações no trabalho e à condição de responder a situações novas e imprevistas.

COMPETÊNCIA	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo	Não se aplica
Aplicação de procedimentos de segurança e saúde no trabalho e respeito ao meio ambiente	5	4	3	2	1	0
Aplicação dos princípios éticos no trabalho	5	4	3	2	1	0
Atendimento aos padrões de qualidade e produtividade	5	4	3	2	1	0
Capacidade de incorporar melhorias em seus processos de trabalho	5	4	3	2	1	0
Capacidade de lidar com situações novas ou não corriqueiras	5	4	3	2	1	0
Capacidade de negociação com pares e superiores	5	4	3	2	1	0
Capacidade de trabalhar em equipe	5	4	3	2	1	0
Capacidade de resolução de problemas	5	4	3	2	1	0
Flexibilidade para lidar com mudanças	5	4	3	2	1	0
Interesse em seu desenvolvimento pessoal e profissional	5	4	3	2	1	0
Planejamento e organização do próprio trabalho	5	4	3	2	1	0
Tomada de decisões na sua esfera de atuação	5	4	3	2	1	0

2. Em comparação com os outros profissionais da área/setor que não estudaram no SENAI, como o(a) Senhor(a) avalia o desempenho do ex-aluno do SENAI?

	Superior	Igual	Inferior	Sem opinião
Comunicação oral e escrita	3	2	1	0
Comunicação interpessoal	3	2	1	0
Desenvolvimento de tarefas em equipe	3	2	1	0
Planejamento e organização do trabalho	3	2	1	0
Iniciativa para tomar decisões na sua esfera de atuação	3	2	1	0
Cidadania e ética profissional	3	2	1	0
Aprendizagem dos processos de trabalho da empresa	3	2	1	0
Conhecimentos técnicos específicos do trabalho	3	2	1	0
Gerenciamento do próprio trabalho	3	2	1	0

3. Na sua opinião, se a empresa fosse contratar novos profissionais, daria preferência a ex-alunos do SENAI?

- 1 Sim
- 2 Não

1 **Se respondeu NÃO na questão 3, explique o porquê.**

2 **Qual é o seu nível de satisfação com o egresso do SENAI? (1: muito insatisfeito; 10: muito satisfeito.)**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

UNIPAD - Unidade de Pesquisa, Avaliação e Desenvolvimento do SENAI

E – Relatório da Avaliação de Satisfação do Cliente (professor)

Unidade		SENAI DE FOZ DO IGUAÇU	Volta p/					
Título do Curso		TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO						
Disciplina		SEGURANÇA DO TRABALHO						
Município de Realização		FOZ DO IGUAÇU						
Técnico de Ensino		EDWIN RICARDO DE SOUZA						
Período de realização		6/7/2010	Horário		19:00 às 22:30			
Empresa		SENAI DE FOZ DO IGUAÇU	No. Formulários		21			
Número de Alunos		24						
	ITEM	DESCRIÇÃO	Satisfatório	%	Insatisfatório	%	NSA	%
Objetivo Conteúdo	Conteúdos Ministrados	Adequação dos conteúdos ministrados conforme proposto no curso	19	90%	1	5%	0	0%
	Conhecimentos aplicados na atividade profissional	Os conhecimentos estudados no curso são aplicáveis na atividade profissional do aluno	18	86%	2	10%	0	0%
Docentes/Técnicos de Ensino	Relacionamento do docente/técnico com os alunos	Relacionamento do docente/técnico de ensino com os alunos, considerando o respeito, atenção, imparcialidade e bom humor	19	90%	0	0%	1	5%
	Domínio de conteúdo do docente/técnico de ensino	Capacidade do docente/técnico de ensino em desenvolver o assunto com o domínio de conteúdo	17	81%	2	10%	1	5%
	Capacidade de comunicação	Capacidade de comunicação do docente/técnico de ensino, em esclarecer dúvidas, promovendo a troca de experiências	17	81%	1	5%	1	5%
	Aulas Práticas	Demonstrações das aulas práticas planejadas e relacionadas ao tema, de forma a facilitar a assimilação do conhecimento	14	67%	4	19%	2	10%
	Postura do docente/técnico de ensino	Atitude dos docentes/técnicos de ensino quanto ao cumprimento de horário	19	90%	0	0%	1	5%
Recursos Didáticos	Material Didático	Apresentação com qualidade e fácil identificação dos conteúdos	16	76%	3	14%	1	5%
	Material de apoio	Quadro (giz, branco, magnético), retroprojeto, vídeo e audiovisuais do SENAI, são adequados ao desenvolvimento das atividades	13	62%	7	33%	0	0%
Infra Estrutura	Sala de aula	Organizadas, com iluminação e limpeza adequadas para o desenvolvimento da aula	14	67%	6	29%	0	0%
	Laboratório e/ou oficinas	Organizadas e em condições para o desenvolvimento das atividades práticas	11	52%	4	19%	5	24%
	Equipamentos e/ou ferramentas	Adequadas, limpas, em condições de uso e disponível para o desenvolvimento da atividade prática	11	52%	5	24%	4	19%

ÍNDICES GERAIS

AREA	Satisfatório	%	Insatisfatório	%	NSA	%
Objetivo / Conteúdo	37	88%	3	7%	0	0%
Docentes / Técnicos de Ensino	86	82%	7	7%	6	14%
Recursos Didáticos	29	69%	10	24%	1	2%
Infra-estrutura	36	57%	15	24%	9	21%
Total Geral	188	74,0%	35	15,4%	16	9,5%