



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Anna Catharina da Costa Dantas
**Avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil:
a construção de uma política nacional (2009-2015)**

Anna Catharina da Costa Dantas

**Avaliação da educação profissional
e tecnológica no Brasil: a construção
de uma política nacional (2009-2015)**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Anna Catharina da Costa Dantas

**Avaliação da educação profissional e
tecnológica no Brasil: a construção
de uma política nacional (2009-2015)**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Almerindo Janela Afonso
e da
Professora Doutora Fátima Antunes

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradecer... sempre é tempo, nunca é demais.

Foram alguns muitos anos de idas e vindas... de descidas e subidas... de quedas e recomeços... de retrocessos e avanços... desconstrução e (re)construção... sempre um pouco melhor do que ontem, e nunca melhor do que amanhã, numa perseverança tal qual as ondas do mar, “que fazem de cada recuo, um ponto de partida para um novo avançar”, como disse Cecília Meireles.

No sofrimento da escrita (Afonso, 2005b), “quase sempre solitário”, muitos foram os braços que acolheram em abraço, os ouvidos que escutaram os lamentos, as bocas que proferiram palavras de coragem e força ou de (necessária) repreensão, os pés que caminharam junto, as mãos que agora ajudarão a colher as flores plantadas ao longo dessa trajetória.

Flores – para não dizer que não falei delas – que inspiraram um processo de escrita que iniciou junto com um golpe à democracia brasileira e que se conclui no renascimento da esperança que se avizinha. Flores que estão referenciadas ao longo do texto, e ganharam vida nas palavras daquelas e daqueles que comigo compartilharam de um momento único da educação profissional e tecnológica brasileira. Flores que possibilitaram e motivaram a escrita desta tese, atores de um processo que proporcionou grande crescimento profissional e pessoal.

Família (de sangue e/ou de alma e coração), amigos (de perto e de longe), colegas de trabalho (do IFRN e da educação profissional e tecnológica nacional)... Lembranças de solidariedade e de companheirismo que se eternizam e que agora também se inscrevem nas páginas das pesquisas em Ciências da Educação.

Um exercício “mobilizador e autorreflexivo de desenvolvimento pessoal, cívico e científico” (Afonso, 2005b) não podia deixar de ser compartilhado com gratidão universal e amor incondicional – que se imprimem em cada capítulo, em cada parágrafo, em cada palavra – por todos aqueles que juntos comigo, possibilitaram-me estar aqui, nesse momento, com meio século de vida, coroando uma história acadêmica e profissional com a mais alta honraria.

Sou completamente agradecida à minha orientadora, Fátima Antunes, e ao meu orientador, Almerindo Afonso, pela acolhida sempre amiga (e pelas diversas vezes que não desistiram de mim) e por me agraciarem com um texto que me lembrou, em meio a uma pandemia, que “talvez não seja absolutamente necessário que ocorra o sofrimento da escrita” e que, acima de tudo, ao reconhecermos e aproveitarmos as oportunidades, a nossa escrita pode se revelar como “um testemunho para os outros”.

Com carinho e gratidão, Anna ♡.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil: a construção de uma política nacional (2009-2015)

RESUMO

Tendo como objeto de estudo a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período de 2009 a 2015, esta investigação se propõe a verificar como os diferentes interesses (econômicos, políticos e socioculturais) influenciam e/ou constituem a agenda nacional da política, e a evidenciar os confrontos emergentes entre as concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica e o processo de construção de uma política nacional de avaliação. A sustentação teórica para este trabalho referencia-se numa proposta de análise triangulada de trajetória de políticas educativas em que se articulam tanto a abordagem centrada no Estado, sob a focalização da política educacional global e da economia política cultural crítica da educação, quanto a análise de contextos e dos textos e discursos da política, sob o enfoque do ciclo de políticas. Nesse sentido, abordando os contextos meso e macro de análise sociológica, a investigação adota um referencial pautado no paradigma qualitativo, desenvolvida por meio de uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo e do método de abordagem indutivo, com um posicionamento dirigido à abordagem científico-social crítica. Utiliza, como estratégia metodológica, o estudo de um caso singular – um processo específico de construção de uma política de avaliação da educação profissional brasileira –, métodos e técnicas qualitativos. Em meio aos resultados do estudo, concluímos que a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica, não obstante esteja explicitamente definida como agenda de governo brasileiro, nunca foi estabelecida como agenda de Estado. A interpretação dos movimentos decorrentes da construção da proposta estudada revelou um processo fortemente marcado por agendas neoliberais. Nesse âmbito, constatou-se que o Pronatec – reunindo aspectos econômicos, políticos e culturais – foi, simultaneamente, o principal fator impulsionador e o principal responsável pela suspensão das ações previstas para o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período de 2009 a 2015. De modo complementar, constamos tensionamentos dos serviços nacionais de aprendizagem em relação às concepções de perspectiva emancipatória e democrática majoritárias, constituídas e defendidas pelas redes públicas de educação profissional e tecnológica.

Palavras-chaves: Análise triangulada de trajetória de políticas educativas. Avaliação de políticas. Educação profissional e tecnológica. Estudo de caso. Sistema nacional de avaliação.

Evaluation of the vocational and technological education in Brazil: the construction process of a national policy (2009-2015)

ABSTRACT

Once delimited as object of study the national policy for evaluation of the vocational and technological education in Brazil from 2009 to 2015, this research proposes to verify how the different interests (economic, political and sociocultural) influence or constitute the policy's national agenda or both, and highlight the emerging confrontations among the political-pedagogical conceptions of the networks which offer vocational and technological education in Brazil, and the construction process of a national evaluation policy. The theoretical support for this study is based on a proposed triangulated analysis of the trajectory of educational policies in which even the state-centered approaches are articulated, under the focus of the global educational policy and the critical cultural political economy of education, as well as the analysis of contexts and of policy texts and discourses, under the focus of the policy cycle. In this sense, approaching the meso and macro contexts of sociological analysis, the investigation adopts a qualitative paradigm theoretical frame of reference, developed through an exploratory-descriptive research and the inductive method, with a positioning directed to the critical social science approach. It uses as a methodological strategy the study of a singular case – a specific construction process of an evaluation policy of brazilian vocational and technological education –, and qualitative methods and techniques. Among the results of the study, we concluded that the national policy for evaluating vocational and technological education, despite being explicitly defined as a Brazilian *government* agenda, was never established as a state agenda. The interpretation of the movements resulting from the construction of the studied proposal revealed a process strongly marked by neoliberal agendas. In this context, it was found that Pronatec – bringing together economic, political and cultural aspects – was the main propelling factor as well the main responsible for the suspension of the planned actions for the development of a national system for evaluation of vocational and technological education in Brazil, from 2009 to 2015. Complementarily, we found tensions in the national apprenticeship services in relation to the majority conceptions of an emancipatory and democratic perspective, constituted and defended by the public networks of vocational and technological education.

Keywords: Triangulated analysis of the trajectory of educational policies. Policy evaluation. Vocational and technological education. Case study. National evaluation policy.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE QUADROS	xiv
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xvi
INTRODUÇÃO: POR ONDE COMEÇAR?	19
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA	29
CAPÍTULO I – ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA	30
1.1. Sociologia das políticas educativas	31
1.1.1. A produção de conhecimento em sociologia da educação	32
1.1.2. Os contextos de análise sociológica	33
1.2. Análise contemporânea de políticas educativas	35
1.2.1. As problemáticas centrais no campo de análise das políticas educativas	36
1.2.2. As abordagens centradas na globalização	40
1.2.3. As abordagens centradas na práxis da política educativa	63
1.3. Análise triangulada de trajetória de políticas educativas	73
CAPÍTULO II – ESTADO E GLOBALIZAÇÃO: A (RE)DEFINIÇÃO DE PAPÉIS E AS POLÍTICAS (PÚBLICAS?) SOCIAIS E DE EDUCAÇÃO	78
2.1. Globalização: em busca de conceito(s)	78
2.2. Globalização econômica e a reestruturação produtiva	83
2.2.1. As políticas do neoliberalismo e da terceira via	84
2.2.2. O regime de acumulação e a acumulação flexível	88
2.2.3. As transformações na organização do trabalho e da produção: a especialização flexível	90
2.2.4. A reestruturação produtiva	91
2.3. Globalização política e o papel do Estado: o bem-estar social e a atuação parcial	92
2.3.1. O Estado-providência e o bem-estar social	95
2.3.2. A reconfiguração do papel do Estado e as (novas) formas de atuação parcial	96

2.4. Globalização social, relações de classe e emancipação	102
2.4.1. As relações de classe e a compressão tempo-espaço	102
2.4.2. As tensões dialéticas entre regulação social e emancipação social	103
2.5. Globalização cultural e a cultura global	104
2.6. Implicações dos processos de globalização sobre as políticas educativas	106
CAPÍTULO III – GLOBALIZAÇÃO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: AS RELAÇÕES E INFLUÊNCIAS	109
3.1. Nova ordem educativa mundial: as transformações decorrentes da globalização	110
3.2. Regulação transnacional da educação	112
3.2.1. A multirregulação ou regulação multiescalar	113
3.2.2. O Estado e a multirregulação	115
3.3. Governança global da educação	115
3.3.1. A governança neoliberal matricial multiescalar	116
3.3.2. A governança educacional em rede	118
3.4. Privatização em educação e as articulações com os processos de globalização	119
3.5. Avaliação educacional: conceitos e influências ‘da’ e ‘na’ globalização	124
3.5.1. As múltiplas faces da avaliação	124
3.5.2. A avaliação de políticas de educação	129
3.5.3. O recuo neopositivista, a transnacionalização e o consenso transideológico em torno da avaliação	131
3.6. <i>Accountability</i> e políticas educativas	132
3.6.1. O paradigma da educação contábil	132
3.6.2. Os modelos de <i>accountability</i> em educação	134
3.6.3. O Estado-avaliador e a <i>accountability</i> das políticas educacionais	139
3.7. Multilateralismo na educação: o papel de atores estatais e não estatais e as agendas globais de ‘desenvolvimento’ para a educação	140
3.7.1. Os atores estatais e as agendas globais de ‘desenvolvimento’	142
3.7.2. Os atores não estatais	148
3.7.3. A legitimação em políticas educativas	153
CAPÍTULO IV – AGENDAS GLOBAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AS INTERFACES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO	157
4.1. Educação profissional: conceitos e concepções que fundamentam as políticas públicas e as reformas educativas	158
4.1.1. Os sentidos do trabalho	160
4.1.2. As (des)articulações entre trabalho e educação: a(s) dualidade(s) estrutural(is) decorrente(s)	162
4.1.3. A pedagogia das competências na educação profissional	166
4.2. Educação profissional e tecnológica no Brasil: o ‘zigzague’ e a fragmentação das políticas educativas	168

4.2.1. O desenvolvimentismo e as políticas assistencialistas (1809 a 1990)	170
4.2.2. O neoliberalismo e as políticas fragmentadoras (1990 a 2002): a reforma nacional e a emergência do Estado-Regulador	173
4.2.3. A política expansionista (2003-2015): a (pseudo) 'social-democracia' de cunho neoliberal	175
4.2.4. No fim das contas... a supremacia das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado	192

4.3. Oferta da educação profissional técnica de nível médio no Brasil: as diversas concepções concorrentes **194**

4.3.1. A concepção de educação profissional nos normativos e nas políticas nacionais: os princípios norteadores para os cursos técnicos	197
4.3.2. As redes e os sistemas de educação profissional e tecnológica: concepções institucionais	200
4.3.3. O financiamento da educação profissional e tecnológica no Brasil: o público e o privado em disputa	206
4.3.4. O balanço da oferta de cursos técnicos no Brasil: a urgência de um sistema nacional de avaliação	209

CAPÍTULO V – AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: O ESTADO-AVALIADOR E AS FORMAS DE *ACCOUNTABILITY* **215**

5.1. Avaliação da educação profissional: por que (não), o que e como avaliar? **217**

5.2. Breve percurso da avaliação (fragmentada) da educação profissional brasileira **218**

5.2.1. Os processos de avaliação da educação profissional brasileira concorrentes com a reforma neoliberal (1990 a 2002): dos indicadores de desempenho ao sistema de avaliação institucional	219
5.2.2. As novas iniciativas nacionais de avaliação da educação profissional (2003-2015): a ênfase no 'monitoramento' de programas e o atendimento à controladoria nacional	224

5.3. Concepção de avaliação da educação profissional no Brasil: o cenário para os cursos técnicos **234**

5.3.1. A concepção de avaliação educacional nos normativos e nas políticas nacionais: os princípios norteadores para os cursos técnicos	235
5.3.2. As iniciativas autogestionadas de avaliação de cursos técnicos: concepções institucionais	235

RESUMO: O PERCURSO TEÓRICO-CONCEITUAL _____ **240**

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E ANÁLISE METODOLÓGICA _____ **245**

CAPÍTULO VI – ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO _____ **246**

6.1. Natureza da pesquisa qualitativa: o caráter exploratório-descritivo **246**

6.2. Enquadramento metodológico: a abordagem científico-social crítica **247**

6.3. Estratégia metodológica: o estudo de caso **249**

6.4. Papel do investigador: a ética na pesquisa **253**

6.5. Recolha de dados: o corpus documental **255**

6.5.1. A análise documental	260
-----------------------------	-----

6.5.2. O grupo focal	261
6.5.3. O inquérito por questionário	264
6.6. Tratamento, análise e interpretação de dados: a análise de conteúdo categorial	268
6.6.1. A pré-análise: a organização do quadro e do material de análise	270
6.6.2. A exploração do material: a codificação	271
6.6.3. A interpretação dos resultados: a discussão das questões de investigação e o trabalho de validação das hipóteses	282
6.7. Matriz metodológica da investigação: uma síntese do percurso	283
CAPÍTULO VII – POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: OS MOVIMENTOS DESVELADOS	285
7.1. Estabelecimento da agenda nacional da política: as influências produzidas pelos processos de globalização hegemônica	287
7.1.1. As implicações da governação da política educativa sob a ótica da globalização	288
7.1.2. As configurações de multirregulação na política educativa	293
7.1.3. Os aspectos de privatização educacional identificados na política educativa	297
7.1.4. A política educativa na perspectiva da problematização da avaliação da educação	304
7.1.5. A manifestação das formas de <i>accountability</i> na política educativa	309
7.1.6. As influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo: evidências sobre o estabelecimento da política	314
7.2. Dinâmica sociopolítica e concepções institucionais em confrontação: a ação direta dos atores locais e os conflitos e convergências no processo de construção da política	319
7.2.1. A análise das concepções político-pedagógicas: o contexto conceitual de discussão da proposta	319
7.2.2. A análise da dinâmica sociopolítica: o contexto sociocultural de discussão da proposta	338
7.2.3. As influências exercidas pelas interações sociopolíticas e pelos confrontos político-pedagógicos: evidências sobre a não implementação da política	355
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O COMEÇO DO FIM	358
Contribuições da pesquisa	359
Respostas encontradas	360
Achados incidentais	363
<i>As omissões na política educacional global</i>	363
<i>A educação profissional e tecnológica como política de Estado</i>	364
<i>A Bolsa-Formação Pronatec e a expansão da oferta de cursos técnicos</i>	366
<i>Os sistemas institucionais de (auto)avaliação e avaliação externa</i>	367
<i>As concepções político-pedagógicas das redes ofertantes</i>	368
Em forma de síntese: a tese	368
Delimitações e limitações do estudo	370
Questões em aberto	371
Um até breve	371

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	372
APÊNDICES	409
Apêndice A – Declaração de sigilo ético-científico	410
Apêndice B – Autorizações para utilização de materiais audiovisuais institucionais	411
B.1. Autorização da SETEC/MEC para utilizar as gravações audiovisuais das oficinas realizadas para elaboração da proposta para o Sinaep	411
B.1. Autorização do IFRN para utilizar a gravação audiovisual da Mesa Redonda realizada no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica	412
Apêndice C – Listas de integrantes do Sinaep	413
C.1. Integrantes dos grupos de trabalho	413
C.2. Integrantes das oficinas	416
Apêndice D – Questionários aplicados	420
D.1. Questionário aplicado à coordenação	420
D.2. Questionário aplicado aos participantes	422
Apêndice E – Telas dos formulários de aplicação dos questionários no Google Forms	426
E.1. Formulário do questionário aplicado às coordenadoras	426
E.2. Formulário do questionário aplicado aos participantes	431
Apêndice F – Quadros da análise categorial de conteúdo	436
F.1. Categoria AGENDA NACIONAL DA POLÍTICA	436
F.2. Categoria DINÂMICAS E MOVIMENTOS SOCIOPOLÍTICOS	482
F.3. Categoria CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS	513
ANEXOS	562
Anexo I – Proposta de decreto para a educação profissional e tecnológica (2014)	563
Anexo II – Documento-base da proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional (2014)	571

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese das ações motivadoras para a escolha do objeto de investigação. _____	25
Figura 2. Relação entre as questões de pesquisa e as hipóteses de trabalho. _____	26
Figura 3. Contextos de análise sociológica para o desenvolvimento da investigação. _____	35
Figura 4. Mapeamento das teorias de análise de políticas educativas no contexto da <i>política educacional global</i> . _____	45
Figura 5. Articulação do quadro teórico-conceitual para a análise triangulada de trajetória de políticas. _	76
Figura 6. Relações entre o capital e a democracia no Estado-providência. _____	95
Figura 7. Articulações entre os processos de globalização neoliberal e os desenvolvimentos decorrentes no âmbito da educação e da avaliação. _____	110
Figura 8. Linha do tempo dos principais fatos históricos da educação profissional brasileira até os anos 1990. _____	173
Figura 9. Linha do tempo dos principais fatos históricos e sociológicos da educação profissional brasileira entre 1990 e 2002. _____	175
Figura 10. Linha do tempo dos principais fatos históricos da educação profissional brasileira entre 2003 e 2015. _____	178
Figura 11. Evolução do número de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2011 a 2019, no Brasil. _____	186
Figura 12. Evolução do percentual de matrículas em cursos FIC, presenciais e EAD, por forma de oferta, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2010 a 2019, no Brasil. _____	187
Figura 13. Distribuição percentual de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por categoria administrativa e rede ofertante, de 2011 a 2019, no Brasil. _____	188
Figura 14. Evolução do número de matrículas em cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por forma de oferta, de 2010 a 2019, no Brasil. _____	212
Figura 15. Evolução do percentual de matrículas em cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por forma de oferta, de 2010 a 2019, no Brasil. _____	212
Figura 16. Evolução do percentual de matrículas em cursos técnicos, presenciais e EAD, por dependência administrativa dos ofertantes, de 2010 a 2019, no Brasil. _____	213
Figura 17. Evolução do número de escolas/ unidades ofertantes de cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por dependência administrativa, de 2010 a 2019, no Brasil. _____	213
Figura 18. O caso singular do estudo e os elementos caracterizadores. _____	252
Figura 19. Técnicas e fontes de recolha de dados utilizadas na investigação. _____	257
Figura 20. Desmembramento das categorias analíticas em subcategorias e temáticas de análise. ____	280
Figura 21. Ilustração da matriz metodológica da investigação. _____	284

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Total de matrículas em cursos técnicos e FIC, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por tipo de oferta, de 2011 a 2019, no Brasil. _____	186
Tabela 2. Total de matrículas em cursos técnicos e FIC, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por categoria administrativa e rede ofertante, de 2011 a 2019, no Brasil.	188
Tabela 3. Total de matrículas em cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por forma de oferta, de 2010 a 2019, no Brasil. _____	211
Tabela 4. Composição do grupo focal para o desenvolvimento do Sinaep. _____	263
Tabela 5. Caracterização dos participantes do inquérito por questionário. _____	265
Tabela 6. Frequência de ocorrência das temáticas do quadro de análise categorial. _____	282

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sistematização das teorias e abordagens centradas na globalização integrantes da <i>política educacional global</i> . _____	47
Quadro 2. Questões de educação para a análise de políticas educativas. _____	59
Quadro 3. Sistematização das abordagens centradas na práxis da política educativa. _____	65
Quadro 4. Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas. _____	71
Quadro 5. Articulação entre os objetivos específicos do estudo e as problemáticas no campo de análise das políticas educativas. _____	77
Quadro 6. Sistematização da reconfiguração do papel do Estado e as formas de atuação parcial. ____	98
Quadro 7. Sistematização das formas de privatização. _____	122
Quadro 8. Funções da avaliação do e no sistema educacional. _____	127
Quadro 9. Dimensões de um modelo de <i>accountability</i> em educação. _____	134
Quadro 10. Sistematização das modalidades de <i>accountability</i> em educação. _____	137
Quadro 11. Características das diferentes fases do Estado-avaliador. _____	140
Quadro 12. Organização da oferta, regulação e avaliação de instituições e de cursos no âmbito pacto federativo da educação brasileira. _____	196
Quadro 13. Aspectos envolvidos na formulação da análise da concepção de educação profissional. ____	198
Quadro 14. Articulação teórico-metodológica para a investigação empírica. _____	242
Quadro 15. Técnicas e fontes de recolha de dados utilizadas na investigação. _____	258
Quadro 16. Códigos das unidades de contexto para os elementos do corpus documental do tipo evento. _____	273
Quadro 17. Códigos das unidades de contexto para os elementos do corpus documental do tipo questionário. _____	273
Quadro 18. Códigos das unidades de contexto para os elementos do corpus documental do tipo documento. _____	274
Quadro 19. Pseudônimos adotados para referência de falas dos participantes dos eventos ou dos respondentes aos questionários. _____	276
Quadro 20. Grelha de análise categorial desenvolvida para a investigação. _____	281
Quadro 21. Identificação da governação da educação no contexto do Sinaep. _____	290
Quadro 22. Identificação da multirregulação da educação no contexto do Sinaep. _____	294
Quadro 23. Identificação da privatização na e da educação no contexto do Sinaep. _____	299
Quadro 24. Identificação da avaliação educacional no contexto do Sinaep. _____	306
Quadro 25. Identificação da <i>accountability</i> em educação no contexto do Sinaep. _____	311
Quadro 26. Identificação das influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo no contexto do Sinaep. _____	317

Quadro 27. Identificação da concepção de avaliação educacional na proposta do Sinaep, segundo as funções latentes da avaliação. _____	325
Quadro 28. Identificação da concepção de avaliação educacional na proposta do Sinaep, segundo as funções intermediárias da avaliação. _____	327
Quadro 29. Identificação da concepção de avaliação educacional na proposta do Sinaep, segundo as funções manifestas da avaliação. _____	328
Quadro 30. Sistematização do conjunto de concepções de educação profissional informadas para redes ofertantes, para os documentos nacionais e para o texto do Sinaep. _____	333
Quadro 31. Sistematização do conjunto de concepções de avaliação educacional informadas para redes ofertantes, para os documentos nacionais e para o texto do Sinaep. _____	335
Quadro 32. Identificação da legitimação e da democracia participativa no contexto do Sinaep. _____	342
Quadro 33. Identificação de processos e articulações no contexto do Sinaep. _____	350

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AGEE – *Agenda globalmente estruturada para a educação*
- Aimes – Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul
- ALV/LLL – Aprendizagem ao Longo da Vida (*Lifelong Learning*)
- APA – *American Psychological Association*
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
- Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica
- Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do CNE
- CNE/CP – Conselho Pleno do CNE
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- Conae – Conferência Nacional de Educação
- Condetuf – Conselho Nacional de Diretores das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
- Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- Dieese – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
- EEPE – Enfoque de Epistemologias da Política Educativa
- EJA – Educação de jovens e adultos
- Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPCCE – *Economia política cultural crítica da educação*
- EPT – Educação profissional e tecnológica
- EPTNM – Educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos)
- FIC – Formação inicial e continuada
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GATS – Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (*General Agreement on Trade in Services*)

GATT – Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (*General Agreement on Tariffs and Trade*)

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte ou Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ME – Ministério da Economia

MEC – Ministério da Educação (ou Ministério da Educação e Cultura; Ministério da Educação e Desporto)

Mercosul – Mercado Comum do Sul

MTE/MTb – Ministério do Trabalho (ou Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência)

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

OIT/ILO – Organização Internacional do Trabalho (*International Labour Organisation*)

OMC/WTO – Organização Mundial do Comércio (*World Trade Organisation*)

ONU/UN – (Organização das) Nações Unidas (*United Nations*)

Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEG - *Política educacional global*

PEI/IPE – Política Econômica Internacional (*International Political Economy*)

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional

Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Rede Certific – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

RFEPCT/ Rede Federal – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SED-MS – Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

Sesc – Serviço Social do Comércio

Sescoop – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

Sesi – Serviço Social da Indústria

Sest – Serviço Social do Transporte

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sinaep – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Sistec – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

Sisutec – Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

SNA – Serviços nacionais de aprendizagem

TCU – Tribunal de Contas da União

TVET – Educação e treinamento técnico e vocacional (*technical and vocational education and training*)

UE/EU – União Europeia (*European Union*)

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund*)

INTRODUÇÃO: POR ONDE COMEÇAR?¹

A mobilização acerca de um problema, ou seja, “a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor” (Laville e Dionne, 1999, p. 88), pode ser desenvolvida a partir de diversas fontes. Bogdan e Biklen (1991, pp. 85-86) assinalam que a definição de uma agenda de pesquisa se desenvolve a partir de várias possibilidades que incluem a biografia pessoal do pesquisador, a influência de alguém ou de algum projeto, ou, ainda, de forma acidental, diante de uma oportunidade, uma ideia ou um material que desperta curiosidade. Nessa mesma linha, Flick (2005, p. 49) e Pacheco (2006, pp. 14-15) assinalam que, em diversos casos, as questões da investigação surgem, em grande medida, a partir dos interesses práticos do investigador, da sua história pessoal e/ou do seu contexto socioprofissional e organizacional.

A investigação ora apresentada surgiu de uma fusão de diversas oportunidades que fez sentido para o estabelecimento de um problema de pesquisa²: o histórico e a trajetória pessoais no âmbito das políticas de educação profissional e tecnológica, incluindo a coordenação de um processo de formulação de uma política nacional de avaliação; a lacuna ou ausência de discussão e de respostas e a ânsia compartilhada com colegas gestores da educação profissional e tecnológica acerca da implementação de um sistema nacional de avaliação; e, ainda, o próprio processo de desenvolvimento do doutoramento,

¹ Neste trabalho, utilizamos o português conforme escrito no Brasil, com respaldo no acordo ortográfico da língua portuguesa, assinado entre Portugal e Brasil, vigente desde o ano de 2009. Não obstante, todas as citações diretas escritas em português de Portugal (ou em outras línguas) foram mantidas conforme escrito nas respectivas fontes bibliográficas. Para as fontes bibliográficas originalmente em inglês, espanhol ou francês, e para os quais ainda não há ou não foi encontrada uma tradução oficial para o português, foi feita uma tradução pela autora. Com relação à normatização para elaboração de Teses, foi utilizada a Norma APA.

² Este trabalho é, antes de tudo, fruto da ação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que buscou a Universidade do Minho (UMinho) para um processo de formação tutorial de doutores em diversas áreas do conhecimento, notadamente nas Ciências da Educação. No período de 2012 a 2015, foram realizados seminários e jornadas doutorais, no Brasil e em Portugal, com participação dos então doutorandos e dos professores orientadores da Universidade do Minho e outros professores convidados. Além disso, foram proporcionados, entre 2013 e 2016, momentos presenciais de pesquisa, em Portugal. Todas essas atividades formativas proporcionaram experiências extremamente ricas, acadêmico-científica, social e culturalmente. A provocação explicitada no título – “por onde começar?” – diz um pouco da dialética e dos dilemas vivenciados ao longo de construção dessa narrativa que se inicia, especialmente quanto à lógica de elaboração e de organização dos capítulos, pela necessidade pessoal de compreender o fim – os aspectos metodológicos – para conseguir enfocar e enquadrar mais adequadamente o problema de pesquisa. Foram muitas idas e vindas no texto, construções desconstruções e reconstruções que certamente também se refletem no ser-humano-pesquisadora que sou hoje.

com as mudanças iniciais de cenário – partindo do âmbito de um estudo da avaliação institucional para a avaliação nacional – e a decorrente mudança para a especialidade de Organização e Administração Escolar para Sociologia da Educação e Política Educativa.

Assim, a narrativa que se inicia – para além de relatório de uma investigação – conta um pouco de um processo pessoal de amadurecimento profissional e científico-acadêmico e intenta compreender e traduzir – de interrogações a respostas – a inquietação acerca de um tema apaixonante: a política de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil.

A avaliação de políticas públicas é uma prática frequente e consistente do Estado brasileiro? A avaliação da educação profissional e tecnológica esteve alguma vez na agenda de Estado no Brasil? Qual a natureza dos processos (sociais, políticos, administrativos e legais) que têm sido realizados para elaboração e implementação dessa política? Por que elementos e de que forma a elaboração dessa política é influenciada? Como essa política articula as diferentes concepções de educação coexistentes nas instituições que desenvolvem essa modalidade de oferta educacional?

Essas perguntas inquietantes alicerçam o desenvolvimento da tese suportada nesse trabalho, por meio da análise de políticas educativas, sobretudo aquelas em que a não implementação constitui, por si só, um fato intrigante, e cuja exploração sociológica se traduz num campo fértil. De acordo com Mainardes (2009, pp. 7-8), em geral, nas pesquisas e publicações brasileiras sobre as políticas educacionais, observa-se a existência de dois grupos distintos:

- a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político), entre outros aspectos, e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Detalhando um pouco mais o objeto deste estudo, abordamos a análise de uma proposta de política de avaliação educacional, trazendo à tona a relação com o papel do Estado, com organismos internacionais³ e com atores domésticos envolvidos no desenvolvimento de políticas educativas. Na bibliografia brasileira, de fato, encontramos poucos trabalhos acadêmicos que abordam a avaliação de políticas nessa perspectiva. A maioria dos trabalhos encontrados é constituída por textos técnicos e/ou

³ O termo 'organismos internacionais' – utilizado na maioria dos textos de autores brasileiros relativos às políticas educacionais e globalização – é abrangente e refere-se, genericamente, a agências financeiras multilaterais, instituições políticas internacionais e blocos político-econômicos internacionais, que serão objeto da seção 3.7. Cabe ressaltar que as bibliografias internacionais utilizam o termo 'international organizations' ou 'organizações internacionais' para essa mesma referência. Desse modo, adotaremos as duas nomenclaturas ao longo deste trabalho.

que se assentam em textos oficiais, e são, em geral, trabalhos de síntese. No entanto, conforme pondera Afonso (2009c, p. 19),

a avaliação das políticas (sobretudo em contextos macro e mega) implica, entre muitas outras dimensões, conhecer os processos de gênese, desenvolvimento e decisão política; pressupõe uma análise dos factores relacionados com a natureza política do Estado, a sua maior ou menor autonomia relativa, a evolução e as implicações dos processos de globalização e transnacionalização, os (novos) processos de regulação, as reconfigurações e as lógicas de mediação Estado, mercado, terceiro sector, entre muitos outros aspectos. Neste sentido, apesar da insistência frequente na necessidade de uma cultura de avaliação, a avaliação das políticas está consideravelmente menos teorizada (e menos valorizada) e é menos praticada do que a avaliação dos alunos, das escolas e dos professores.

Quando se adentra o campo da avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, confirmamos esse diagnóstico e, quando muito, os artigos, as dissertações de mestrado ou as teses de doutorado produzidos até agora analisam a implementação de programas e projetos específicos⁴, de duração limitada ou desenvolvidos apenas por meio de destaques de fomento orçamentário do Governo Federal para as instituições de ensino. Ademais, a grande maioria dos trabalhos enfocam perspectivas teórico-conceituais vinculadas ao positivismo.

Aprofundando essas ponderações, o campo empírico em que se desenvolve este trabalho representa um espaço inédito e privilegiado em que diversos atores educacionais e governamentais se apresentam para interagir, dialogar e negociar, numa dinâmica sociopolítica, concepções e aspectos operacionais de uma proposta para a política de avaliação da educação profissional e tecnológica.

Nesta investigação, o objeto de estudo é a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, tendo por referência o período de 2009 a 2015.

O ano de 2009 coincide com a realização das conferências municipais, estaduais e nacional de educação, que deram origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Por seu turno, o ano de 2014 foi marcado pela aprovação do PNE 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005, de 2014, e pela conclusão do processo de construção da proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica, conduzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do

⁴ A exemplo dos programas e projetos avaliados, podemos citar o Planfor, o Projovem (nas suas diversas versões), a Rede Certific, o Projeja, o Pronatec (nas suas diversas iniciativas, em particular, a Bolsa-Formação), o Profucionário, o Programa Mulheres Mil, a Rede e-TEC Brasil e o Programa TEC NEP. Recentemente, Azevedo e Martins (2020) conduziram um “estudo bibliométrico, de caráter qualitativo, como instrumento para pesquisar sobre o assunto no Portal de Periódicos Capes, entre janeiro de 2014 e julho de 2019, sexênio do PNE vigente até 2024”. Os resultados levantados pelos autores revelaram que apenas 3,7% (cinco artigos) “tiveram uma aderência considerada satisfatória ao escopo”: a “avaliação institucional na Educação Superior e Básica que podem referenciar a construção de um sistema de avaliação específico para a EPTNM [educação profissional técnica de nível médio]”. Ainda assim, esse escopo representa um recorte no âmbito da avaliação da educação profissional, visto que trata apenas de avaliação institucional. Os autores ainda complementam que “não se verificou a existência de estudos relacionados à avaliação da EPTNM, até o momento, e na base de dados utilizada” (pp. 112-113).

Ministério da Educação do Brasil (MEC)⁵. Em 2015, ainda decorrente desse processo, essa proposta foi retomada no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica.

O atual PNE 2014-2024⁶ começou a ter uma pressão popular de elaboração a partir de 2009, com a realização das conferências municipais e estaduais de educação e, em 2010 com a conferência nacional⁷, e a ter uma pressão de implementação com vigência oficiosa a partir de 2011, após a apresentação do Projeto de Lei pelo governo federal para regulamentação no final do ano de 2010. Numa das estratégias da Meta 11 – que visa a “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” –, o PNE explicita a institucionalização de um “sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas” (Brasil, 2014a).

Ainda nesse contexto, pouco antes, e na sequência da tal ‘vacância omissa’ do ‘novo’ PNE, os anos de 2010 e 2011 foram fortuitos para o encadeamento de uma série de acontecimentos, cronologicamente listados a seguir.

Primeiro, com objetivo de expandir as instituições que compunham a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), o MEC assinou, com cada instituição integrante, um acordo de metas e compromissos, para o período 2010-2020, no qual previa, como atribuição da Setec/MEC, “3. Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao Enade, atualmente existente para os cursos superiores” (Brasil. MEC, 2010a).

⁵ Neste trabalho, e tendo em vista as mudanças de nomenclatura no âmbito dos ministérios brasileiros ao longo do tempo, utilizaremos algumas simplificações: para o ministério responsável pela educação, Ministério da Educação (figura também como Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Educação e Desporto); para o ministério responsável pelo trabalho e emprego, Ministério do Trabalho (figura também como Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência); para o ministério responsável pela previdência social, Ministério da Previdência (figura também como Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência); para o ministério responsável pelo planejamento de custos e controle do orçamento, Ministério do Planejamento (figura também como Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão); responsável pela política econômica nacional e pela estrutura fiscal Ministério da Fazenda. Mais recentemente, em 2018, o governo federal instituiu o (‘super’) Ministério da Economia, que engloba o Ministério da Fazenda, o Ministério do Planejamento, o Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços e parte do Ministério do Trabalho. Algumas dessas modificações foram mapeadas por Barbosa e Pompeu (2017).

⁶ O PNE 2014-2024 deveria referir-se ao período 2011-2020 mas, por questões diversas, principalmente de ordem política, somente teve a lei que o regulamenta aprovada em 2014, a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014a).

⁷ Um dos desafios postos aprioristicamente no documento (documento-referência) que foi base para as discussões ocorridas na Conae 2010 “para o Estado e para a sociedade brasileira” dizia respeito a “propiciar condições para que as referidas políticas educacionais (...) promovam: (...) a instituição de uma política nacional de avaliação” (Brasil. MEC, 2010d, pp. 6-7). Nesse documento, bem como em todos os documentos produzidos e divulgados por ocasião da Conae 2010, a educação profissional e tecnológica é raramente mencionada como protagonista, estando ora vinculada à educação básica, ora à educação superior.

Segundo, o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 2011 (Brasil, 2011b), impulsionou a Meta 11 estabelecida no 'novo' PNE⁸, principalmente pelas instituições integrantes do sistema federal de ensino, e, conseqüentemente, a necessidade de 'acompanhar a qualidade' dessas ofertas educacionais – ou, se quisermos utilizar os termos mais comuns da época nos documentos do Ministério da Educação, monitorar ou avaliar os programas, as instituições e/ou os cursos ofertados. A própria lei que institui o Pronatec estabelece, no inciso VI do art. 6º-D, que o MEC deverá prever “exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, aferidas por sistema de avaliação nacional e indicadores específicos da educação profissional (...)”.

Terceiro, o Acórdão nº 506, de 2013, exarado pelo plenário do Tribunal de Contas da União (TCU) para o Ministério da Educação, concluiu pela necessidade de se estabelecer, “em atendimento ao previsto nos Acordos de Metas e Compromissos, um plano voltado a desenvolver e implantar, em nível nacional, um sistema de avaliação dos cursos técnicos” (TCU, 2013), tendo por referência o sistema nacional de avaliação do ensino superior. À vista disso, o Ministério da Educação elaborou um plano de ação sanativo em que se comprometia em organizar e definir “um conjunto de critérios e procedimentos para a avaliação dos cursos técnicos no Brasil, no âmbito da avaliação geral do ensino médio”, com “o envolvimento de todas as redes de educação profissional do país e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais” que seria, por sua vez, a instituição “responsável pela operacionalização das avaliações a partir de 2014” (Brasil. MEC. Setec, 2013d).

Essa sequência de episódios proporcionou o terreno fértil para que em junho de 2013 o Ministério da Educação começasse a discussão acerca da construção de uma proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica, que envolveu – em reuniões técnicas,

⁸ À época, o Pronatec era composto por um conjunto de 'iniciativas' com o objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada: expansão e reestruturação da Rede Federal, Bolsa-Formação, programa Brasil Profissionalizado, Acordo de Gratuidade com o Sistema S, financiamento estudantil e Rede e-TEC Brasil. De fato, segundo dados extraídos do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre 2010 e 2014, o número total de matrículas em cursos técnicos que era de 1.179.290 em 2010, passou para 1.293.696 em 2011, 1.398.954 em 2012, 1.482.700 em 2013 e 1.784.943 em 2014, representando uma ampliação de 605.653 matrículas (51,4%) quando comparado a 2010 (dados organizados com base nas informações obtidas nas tabelas “Educação Profissional 1.54” das sinopses estatísticas da educação básica produzidas pelo Inep, considerando dados “Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)”, “Curso Técnico (Ensino Médio) Integrada à EJA”, “Curso Técnico - Concomitante” e “Curso Técnico – Subsequente”, em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, (2019). Nesse mesmo período, no âmbito das iniciativas do Pronatec, 276.407 novas matrículas foram efetivadas em 2011, 441.868 em 2012, 686.230 em 2013 e 886.411 em 2014, totalizando 2.290.916 novas matrículas (dados organizados com base nas informações obtidas em Brasil, (2017). Cabe ressaltar que, a cada ano, o número total de matrículas – informada pelas instituições que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica e apurado pelo Inep – corresponde ao número de matrículas do ano anterior, adicionadas as novas matrículas do ano e subtraídas as matrículas perdidas por cancelamento ou evasão e as matrículas concluídas no ano. Ainda, as formas ou modalidades dos cursos técnicos tomados para a somatória de matrícula têm durações variadas de três a oito semestres. Assim, não cabe imaginar que o número de matrículas anual seria apenas incrementado linearmente com a matrícula proveniente das iniciativas do Pronatec.

pesquisas e oficinas, sob coordenação de um grupo de trabalho⁹ – a participação de representantes de órgãos e instâncias governamentais e de redes e instituições de educação profissional e tecnológica, no âmbito federal, estadual e municipal. O processo culminou com a elaboração do documento-base para o Sinaep e do texto legislativo que seria apreciado pelo MEC e enviado às demais instâncias executivas e às instâncias legislativas competentes.

As atividades do grupo de trabalho foram concluídas e o relatório final foi apresentado em abril de 2014. O processo culminou com a elaboração do documento-base para o Sinaep do texto legislativo que seria apreciado pelo MEC e enviado às instâncias executivas e legislativas competentes. Cabe ressaltar que duas das ações, idealizadas pelo grupo de trabalho nas reuniões técnicas e referendadas nas oficinas durante o processo, não foram autorizadas pela Setec/MEC (embora houvessem sido organizadas e solicitadas oficialmente): a execução de uma prova de conceito dos indicadores de avaliação de instituições, cursos, estudantes e egressos, elaborados nas oficinas; e a realização de uma audiência pública para ampliação dos debates acerca do sistema nacional. Ainda, dado o ‘esquecimento’ do MEC em relação ao processo, em maio de 2015, foi realizada, no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, uma atividade autogestionada proposta pelo IFRN – intitulada “Limites e possibilidades de uma política pública de avaliação da educação tecnológica na perspectiva emancipatória” –, que contou com participantes do grupo de trabalho e com representantes da Setec/MEC.

Assim, buscamos, para o recorte temporal delimitado entre 2009 e 2015, analisar as ações (ou tentativas) de formulação e de implementação da política nacional, tendo, como elemento central de análise, o processo de construção do Sinaep. A Figura 1 ilustra a síntese das ações descritas anteriormente, que motivaram e que justificam a escolha do objeto de investigação. Além disso, essa escolha considera o caráter pessoal do interesse por esse campo específico de investigação¹⁰.

⁹ As atividades de elaboração do Sinaep começaram por meio do grupo de trabalho instituído pela Portaria Setec/MEC n° 19, de junho de 2013, com atribuições de “a) elaborar indicadores e padrões de qualidade para as dimensões Ensino e Gestão na educação profissional e tecnológica; b) elaborar proposta de avaliação para Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e c) propor elementos para o desenvolvimento de um sistema de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil. MEC. Setec, 2013e). Com a necessidade de ampliar as instituições e redes participantes do processo, foi publicada a Portaria Setec/MEC n° 40, de 9 de dezembro de 2013, com a finalidade (explícita) de “elaborar proposta de criação do sistema nacional de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil. MEC. Setec, 2013f), tendo a participação de representantes da Setec, do CNE, dos conselhos estaduais de educação, do Inep, do Ipea, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

¹⁰ A busca pelo objeto de investigação apresentou-se como promissor para o meu desenvolvimento acadêmico-profissional que, como Diretora de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Ministério da Educação do Brasil, pelo período de 2012 a 2014, conduzi todo o processo de construção da proposta do Sinaep.

A política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, de 2009 a 2015



Figura 1. Síntese das ações motivadoras para a escolha do objeto de investigação.

Fonte: elaboração nossa (2020).

Por outro lado, as questões de pesquisa – aquelas “que o investigador gostaria de ver respondidas para entender ou explicar o problema” (Creswell, 2007, p. 88) – se apresentam como “instrumentos privilegiados do pesquisador para conhecer, no sentido de que eles orientam a observação e o questionamento dos fenômenos sociais, a ótica pela qual conduzir seu estudo e, em resumo, seu modo de análise” (Laville & Dionne, 1999, p. 93). Assim, com o intuito de orientar o percurso metodológico dessa investigação, foram estabelecidas as seguintes questões de pesquisa:

- Como se configura a agenda de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil?
- Que aspectos de natureza sociológica (interações, interesses e influências) se revelam no processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil?

Particularizando um pouco mais, com objetivo de analisar o processo de construção da política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período de 2009 a 2015 – buscando compreender o lugar na agenda de Estado e interpretar os movimentos decorrentes dos processos de construção dessa política –, a investigação ganha corpo e orienta-se pelos seguintes objetivos específicos:

- Verificar como os diferentes interesses (econômicos, políticos e socioculturais) influenciam e/ou constituem a agenda nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica.
- Evidenciar os confrontos emergentes entre as concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica e o processo de construção de uma política nacional de avaliação.

A formulação de hipóteses – nesse momento da investigação ainda como hipóteses de trabalho – tem por objetivo “propor explicações para certos fatos e ao mesmo tempo orientar a busca de outras informações” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 161). Assim, com esse olhar provisório, definimos as seguintes hipóteses de trabalho, que se relacionam com as questões de pesquisa conforme ilustrado na Figura 2:

H1. O processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional sofre influências de interesses econômicos, políticos e socioculturais.

H2. O processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional revela divergências, negociações e concessões entre concepções e práticas institucionais.

OBJETIVO GERAL: Analisar o processo de construção da política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período de 2009 a 2015	
QUESTÕES DE PESQUISA	HIPÓTESES DE TRABALHO
Como se configura a agenda de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica?	H1. O processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional sofre influências de interesses econômicos, políticos e socioculturais
Que aspectos de natureza sociológica (interações, interesses e influências) se revelam no processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica?	H2. O processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional revela divergências, negociações e concessões entre concepções e práticas institucionais

Figura 2. Relação entre as questões de pesquisa e as hipóteses de trabalho.

Fonte: elaboração nossa (2018).

A estrutura do trabalho desta investigação tem a configuração descrita à sequêcia.

Na Parte I – Fundamentos teórico-conceituais e contextualização sociopolítica –, são apresentados os fundamentos de natureza sociológica que permitem discutir as políticas educativas e como fruto de um processo amplo em que, numa linha desenhada historicamente, agentes e fatos políticos, econômicos e socioculturais contextualizam e se entrelaçam na concepção e na avaliação de políticas públicas de educação e, em particular, na avaliação da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, a primeira parte tem por função preencher as lacunas que Mainardes (2009, p. 7) aponta como principais problemas nas pesquisas em políticas educativas, particularmente no Brasil. Assim, adotando uma perspectiva crítica, os capítulos que compõem a primeira parte desse trabalho explicitam os pressupostos teóricos que sustentam as análises; articulam os processos locais com o sistema social, político e econômico num contexto macro; e relacionam a política com o contexto histórico, permitindo uma compreensão das origens e raízes e dos problemas e questões relacionados. Para isso, essa parte foi organizada com cinco capítulos, que se encadeiam e afunilam a formulação de uma base teórico-conceitual e metodológica que se inicia com uma

análise sociológica das políticas educativas. Na sequência, a contextualização sociopolítica é pautada pelas agendas de globalização e encadeada com as políticas de educação e a avaliação de políticas educativas.

No Capítulo I – Análise de políticas educativas: a perspectiva sociológica –, são discutidos aspectos conceituais da sociologia das políticas educativas, incluindo a produção de conhecimento em sociologia da educação e os paradigmas e contextos de análise sociológica. Os fundamentos para a análise contemporânea de políticas educativas são retratados a partir das problemáticas centrais no campo de análise das políticas educativas e são discutidas as abordagens para análise sociológica das políticas educativas. Por fim, finalizando a fundamentação teórico-conceitual e metodológica, é detalhada uma análise triangulada de trajetória de políticas educativas, que sustentará a análise empírica do trabalho.

No Capítulo II – Estado e globalização: a (re)definição de papéis e as políticas (públicas?) sociais e de educação –, as questões de partida instigam a busca de conceitos de globalização que sustentem as análises contemporâneas, focalizando as transformações econômicas (e a reestruturação produtiva), políticas (e a redefinição do papel e atuação parcial do Estado), sociais e culturais.

No Capítulo III – Globalização, políticas educativas e avaliação educacional: as relações e influências –, são discutidas as implicações teórico-conceituais e as problemáticas da globalização sobre as políticas educativas e de avaliação educacional, incidindo, de forma articulada, sobre a nova ordem educativa mundial, a regulação transnacional da educação, a governação global da educação, a privatização em educação e as articulações com os processos de globalização, a avaliação educacional, a *accountability* e o multilateralismo na educação.

No Capítulo IV – Agendas globais e políticas de educação profissional e tecnológica: as interfaces entre o público e o privado na educação –, são apresentadas provocações iniciais sobre a educação profissional. Em seguida, são discutidos aspectos e agendas globais da educação profissional na Europa e na América Latina. No âmbito do Brasil, em particular, são discutidas, num percurso histórico recente, as reformas nacionais de cariz e/ou matriz neoliberal, a organização da oferta da educação profissional e tecnológica e as instituições e redes integrantes do cenário nacional – com ênfase para as concepções político-pedagógicas sobre educação e os desafios postos na diversidade que representam.

No Capítulo V – Avaliação da política de educação profissional e tecnológica no Brasil: o estado-avaliador e as formas de *accountability* – são discutidas as iniciativas de avaliação e de monitoramento das políticas de educação profissional e tecnológica, no âmbito nacional e local (nas redes ofertantes), incluindo as interfaces com os sistemas nacionais de avaliação educacional.

Ao final da primeira parte, é apresentado um resumo do percurso teórico-conceitual.

Na Parte II – Investigação empírica e análise metodológica –, são mobilizados os conceitos sociológicos para problematizar a investigação empírica sobre a avaliação da educação profissional e tecnológica na realidade brasileira e para fundamentar a análise de dados recolhidos a partir de uma pluralidade de fontes e métodos. Nesse sentido, a segunda parte tem por função criar um arcabouço metodológico e analítico capaz de, juntamente com o alicerce firmado na primeira parte, suportar a compreensão e a interpretação os achados sociológicos desnudados e desvelados na trajetória de análise sobre a política de avaliação da educação profissional e tecnológica no âmbito do Brasil. Para isso, essa parte foi organizada com dois capítulos que se entrelaçam, num imbricamento empírico que possibilita reflexionar, num aspecto mais próximo, acerca da problemática específica desse trabalho.

No Capítulo VI – Análise sociológica da política de avaliação da educação profissional e tecnológica: o quadro teórico-metodológico –, são detalhados a natureza qualitativa da pesquisa; o enquadramento metodológico; a estratégia metodológica do estudo de caso, elucidando o caso singular do estudo, os métodos e fontes de recolha de dados e os métodos de análise de dados. Com propósito elucidativo e numa perspectiva de (auto)crítica, são discutidos o papel do investigador, as estratégias para validação de resultados e as delimitações e limitações do estudo.

No Capítulo VII – Política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil: os movimentos desvelados –, apresentamos as análises decorrentes do campo empírico sobre as influências produzidas pelos processos de globalização hegemônica no estabelecimento da agenda nacional da política, e sobre a dinâmica sociopolítica na ação direta dos atores locais no processo de construção da política – conflitos e convergências decorrentes, sobretudo, das concepções institucionais em confrontação.

Ao final desse percurso, são feitas algumas considerações finais, numa narrativa que proporciona apresentar a explorar as contribuições da pesquisa, as respostas encontradas, os achados incidentais, as limitações e delimitações do estudo, e as perspectivas de continuidade em investigações posteriores.

São apresentados alguns apêndices que incluem a declaração de sigilo ético-científico; as autorizações superiores para utilização de material audiovisual institucionais, tanto da Setec/MEC quanto do IFRN; a lista de integrantes do grupo de trabalho dos eventos de construção da proposta do Sinaep; os questionários aplicados, os respectivos formulários utilizados para aplicação e as respostas colhidas; e, ainda, os quadros da análise categorial de conteúdo.

Por fim, na forma de anexos, são incorporados – por não estarem disponíveis para acesso público em meio eletrônico compartilhável – a proposta de decreto para a educação profissional e tecnológica e o documento-base da proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional, utilizados como referência na investigação empírica.

PARTE I –
FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS E
CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA

CAPÍTULO I –

ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Sim, a sociologia problematiza: faz as perguntas que lhe são relevantes, não as que estão na moda e no favor conjuntural da opinião. Algumas são recorrentes, outras são novas perguntas e pontos de vista. Estas perguntas valem por si mesmas e nelas reside também o valor fundamental da sociologia como discurso no e sobre o mundo.

(Silva A. S., 2017, p. 689)

Uma das especificidades da análise sociológica é a de desocultar a realidade social, confrontando as funções manifestas (explícitas) e as funções latentes (implícitas)¹¹. Estes conceitos, inicialmente definidos por Robert Merton, foram referidos num momento de formação durante o primeiro encontro nos seminários doutorais, em 2012, tendo marcado, num prisma particular, o início de uma busca pelo entendimento desse campo de estudo e pesquisa da Sociologia da Educação, genericamente referenciado, neste trabalho, às Ciências da Educação e, de modo mais indireto, à Sociologia. Inspirada em Berger (1983), em sociologia “as coisas não são o que parecem ser” (p. 32) e, portanto, “a sociologia não é uma ação, e sim uma tentativa de compreensão” (p. 13).

Nesse sentido, esse processo de compreensão significou a busca por aprender a lançar um novo olhar sobre uma determinada realidade, nesse caso, uma realidade já bastante conhecida vivencialmente pela pesquisadora¹² – a educação profissional e tecnológica –, mas tendo agora o desafio mais estruturado, em termos teóricos e metodológicos, para interpretar à luz de uma visão sociocrítica¹³, considerando

¹¹ De acordo com Pires (2015, p. 133), “a função é manifesta quando existe uma relação causal entre estados subjetivos dos indivíduos e consequências objetivas da sua ação. (...) Inversamente, a função é latente quando não é possível deduzir a consequência objetiva de um ato, ou conjuntos de atos, do estado subjetivo do autor ou autores desses atos”.

¹² Sou engenheira eletricista de formação inicial, com mestrado em engenharia elétrica e de computação, mas atuei por cerca de 16 anos (de 2000 a 2016) na gestão e na formulação de políticas e programas no âmbito da educação profissional e tecnológica, tanto no IFRN quanto no Ministério da Educação do Brasil – o que me rendeu o ‘título’ de ‘engenheira-pedagoga’. Essa experiência – que evidentemente influenciou a escolha da problemática de análise – fornece uma ampla e, ao mesmo tempo, profunda visão sobre os aspectos constitutivos da educação profissional e tecnológica no Brasil. No entanto, por outro lado, incute visões pré-estabelecidas que necessitam de um novo olhar e uma nova significação, aspectos de formação que a pesquisa doutoral é capaz de desenvolver (e espero que tenha, em boa medida, conseguido).

¹³ Invocando Torres (2003, p. 117), a análise da política educacional, tendo por referência uma visão sociocrítica, deve ser deslocar “do universo restrito da escolha e da preferência individuais, de algum modo modeladas pelo comportamento

sobretudo o que não está revelado ou dito oficialmente. Assim, as linhas escritas, as informações e as concepções sistematizadas e as formulações desenvolvidas e ilustradas nesse trabalho refletem, por um lado, a autoformação, em sociologia da educação, de uma ‘engenheira-pedagoga’ – agora ‘engenheira-pedagoga-crítica’ – na perspectiva de compreender o mundo sob um novo olhar, e por outro, a materialização de algumas contribuições metodológicas ‘engenheirísticas’, frutos dessa formação.

Mais concretamente, a tradução dessa busca e dessa formação implica compreender a concepção sociológica de problematização e de produção de conhecimentos para análise de fatos agora interpretados como sociológicos e, conseqüentemente, conhecer os elementos que sustentam a análise das políticas educativas nessa perspectiva e que possibilitam, portanto, “circunscrever com melhor clareza o posicionamento teórico e o enfoque epistemológico” (Ball & Mainardes, 2011, p. 11) que orientarão a análise de um processo de construção de uma política específica.

1.1. Sociologia das políticas educativas

As perspectivas emergentes da Sociologia da Educação passaram a introduzir novos elementos responsáveis pelas alterações mundiais no bojo da análise das políticas educativas, incluindo aspectos econômicos, políticos e socioculturais, com centralidade para o papel do Estado num processo de globalização e de reestruturação produtiva das relações trabalhistas, econômicas e sociais. Ou seja, a globalização “introduz novos desafios metodológicos e epistemológicos para as pesquisas em política educativas” (Verger et al., 2018, p. 9). Por outro lado, mais especificamente no campo da análise de políticas de educação, conforme destaca C. A. Torres (2003, p. 112), faz sentido falar de uma sociologia política da educação ou da sociologia das políticas educativas, principalmente, para “estudar o poder e as relações de autoridade na educação, as bases e as implicações políticas das políticas educacionais”.

Essa sociologia política da educação envolve, numa abordagem analítica,

questões teóricas e problemáticas num programa específico de investigação, para entender por que uma dada política educacional é criada; como é planejada, construída e implementada; quem são os atores mais relevantes na sua formulação e operacionalização; quais são as repercussões desta política tanto para sua clientela quanto para as questões sociais que tenta resolver; quais são os processos organizacionais e sistêmicos fundamentais envolvidos desde as origens até a implementação e a avaliação da política (Torres C. A., 2003, p. 113).

Envolve, mais especificamente, a análise de “confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e

organizacional, para uma abordagem mais histórico-estrutural, na qual os indivíduos certamente têm escolhas, mas estas são prescritas ou limitadas por circunstâncias históricas, processos conjunturais e pelas diversas expressões do poder e da autoridade (nos níveis macro e micro), através de regras concretas da formação política”.

experimentações, relações de poder assimétricas (...), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais” (Ball & Mainardes, 2011, p. 13) suscitados pelas políticas. Sob esse prisma de entendimento, Mainardes e Alferes (2014, p. 396) assinalam que

a sociologia das políticas educacionais contribui para a análise de políticas de modo mais abrangente e em uma perspectiva crítica, na medida em que enfatiza a necessidade de se considerar as práticas educacionais (contextos nos quais as políticas são implementadas), as características e finalidades da política educacional e das políticas de educação (mais gerais), do papel do Estado, dos diferentes sujeitos envolvidos no processo de formulação de políticas e de sua implementação e avaliação.

1.1.1. A produção de conhecimento em sociologia da educação

De um modo geral, as ciências sociais procuram conhecer a realidade, sendo necessário, para tanto, construir “instrumentos que nos proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tomar inteligível” (Pinto & Silva, 1990, p. 10). Nessa linha, a sociologia é, singularmente, “uma tentativa de compreensão” de uma determinada realidade ou fato social (Berger, 1983, p. 13). Por seu turno, o campo da Sociologia da Educação,

é o lugar onde confluem e se confrontam, de forma instável, tensa e frequentemente contraditória, uma diversidade de autorias e interações (sociais, acadêmicas, políticas e culturais) que remetem, implícita ou explicitamente, para relações de poder, visões do mundo, interesses, estratégias, recursos, contributos, problemáticas e quadros teórico-conceituais e metodológicos, não desarticuláveis de conjunturas históricas e institucionais ou de espaços e tempos com especificidades próprias (Afonso, 2009b, p. 66).

No processo de produção de conhecimentos científicos em geral, e em sociologia da educação, em particular, são necessários o que Silva (1990, p. 52) denomina de três atos epistemológicos: “a ruptura, com as ‘evidências’ de senso comum que possam constituir obstáculos (...); a construção do objecto de análise, das teorias explicativas; a ‘verificação’, da validade dessas teorias (...)”.

A definição de um quadro de referência para análise ou produção de conhecimento sociológico pressupõe descortinar e escrutinar “outros níveis de realidade além dos definidos pelas interpretações oficiais da sociedade”. Significa colocar novas lentes sobre uma determinada realidade aparentemente certa e conhecida, na busca por “desmascarar as simulações e a propaganda com que os homens ocultam suas ações recíprocas” (Berger, 1983, p. 49). Nesse ponto de vista, realizar uma análise sociológica ou produzir conhecimento em sociologia da educação implica utilizar o que os sociólogos denominam de imaginação sociológica, ou seja, ser capaz de pensar as coisas como relações de poder e interesses em disputa, percebendo as implicações dessas forças para a construção/modificação da sociedade. Como formula Mills (1982), a imaginação sociológica “consiste em grande parte na capacidade de passar de uma perspectiva [pessoal/individual] a outra [impessoal], e no processo

estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes” (p. 228), conectando as situações da realidade com as relações de poder que são estabelecidas nesta sociedade¹⁴.

Além disso, compreender uma realidade implica igualmente distinguir o fato social – que se refere a uma determinada situação que cria problemas ou dilemas à sociedade – do fato sociológico – que associa vetores ou qualificantes ao fato social¹⁵. Como explica Durkheim (2007, p. 13), é fato social

toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais.

Complementando os conceitos, cabe ainda compreender que na análise sociológica dos processos sociais – e, portanto, dos processos educacionais – cabe sempre revelar e distinguir o que Robert Merton expressou como sendo as funções manifestas (os objetivos explícitos, intencionais, expressos) e as funções latentes (os efeitos não esperados, não intencionais, implícitos). Na definição de Berger (1983, p. 51), “as primeiras são as funções conscientes e deliberadas dos processos sociais, as segundas as funções inconscientes e involuntárias”. C. A. Torres (2002, p. 13) complementa que as funções manifestas são idealizadas pelos sujeitos sociais “como importantes para a reprodução do sistema” e as funções latentes “não são buscadas nem sequer reconhecidas pelos participantes de qualquer sistema”.

1.1.2. Os contextos de análise sociológica

Referenciando-o em suas publicações, Afonso (1998, p. 30) expressa que, na análise na perspectiva sociológica da avaliação educacional – entendida num sentido amplo, que inclui as políticas de avaliação da educação, foco desta investigação –, existem quatro níveis de análise: o micro, o meso, o macro e o mega. O nível (ou contexto) micro (estrutural) ocorre no âmbito do contexto pedagógico (da sala de aula, para verificação da aprendizagem); o nível meso envolve a análise o contexto organizacional escolar (para verificação de diversos componentes do processo educacional); o nível macro é desenvolvido no contexto nacional (por organismos nacionais, externos à escola, para verificação da qualidade do ensino e da educação no país); e o nível mega é desenvolvido no contexto internacional (por organismos internacionais, em nível global, para o estabelecimento e a verificação de padrões de desempenho e de

¹⁴ Com relação a esse conceito, Laval (2019, p. 8) complementa que a ‘imaginação sociológica’ deve ser “capaz de estabelecer o elo entre experiências parciais e locais (...) e o quadro geral que dá sentido a essas experiências. E é essa relação entre uma experiência e um quadro que não só produz um conhecimento novo, mas também cria as condições para uma possível mudança da situação”.

¹⁵ Nesse contexto, Costa (1988, p. 112) faz uma discussão sobre a distinção entre problemas sociais e problemas sociológicos, “através de um encadeamento de sentidos mais ou menos com a seguinte forma: o equacionamento de problemas sociológicos, enquanto problemas de conhecimento, não tem nada que aceitar os termos em que o senso comum ou as instâncias do poder formulam problemas sociais; normalmente exige mesmo desmontar o modo como tais problemas são postos”.

diretrizes e metas para os sistemas educacionais nacionais). Uma perspectiva similar de análise é apresentada por Gérard Figari [(1991); (1996, p. 116); (1999, p. 149)], que define um referencial a partir de microestruturas (salas de aulas), mesoestruturas (organismos de formação ou estabelecimentos escolares) e macroestruturas (sistemas educacionais ou grandes organizações, como um Ministério da Educação). Nessa mesma linha, a abordagem proposta por Taylor, Rizvi, Lingard e Henry (1997), apontada por Tello e Mainardes (2012, p. 17), propõe que “a análise de políticas deve ser realizada em todas as etapas e níveis do processo de formulação de políticas: macro, meso e micro níveis”.

Nessa perspectiva, e retomando o objeto de investigação, nosso trabalho se inscreve no âmbito das dimensões de análise meso e macroestrutural, tendo, por contexto macro, o processo de construção de uma política nacional de avaliação, definida a partir de experiências do contexto meso – as concepções e práticas das instituições e redes de educação profissional e tecnológica. Cabe ressaltar que, embora não invocados diretamente, o contexto micro, está representado pela participação e interação dos professores e gestores das instituições e escolas no processo (e nos inquéritos por questionário que servem de base para a triangulação dos dados), e, por outro lado, o contexto mega está presente quando se considera, no percurso teórico e na análise empírica, a educação profissional e tecnológica em outros países e os documentos e as orientações de organismos econômicos e educacionais supranacionais, notadamente o Banco Mundial e a Unesco.

A Figura 3 ilustra a articulação entre esses contextos de análise sociológica para o desenvolvimento desta investigação. Nela estão representados os contextos meso e macro que serão convocados diretamente e os contextos micro e mega que tangenciam a análise do objeto de investigação. No contexto mega, inscrevem-se os programas e os processos internacionais e transnacionais de avaliação da educação – e em particular da educação profissional e tecnológica –, desenvolvidos e/ou disseminados por organizações internacionais e implementados em outros países, e que são/foram tomados por referência no processo para construção de uma política nacional. No contexto macro, insere-se o próprio processo de construção de uma política de avaliação da educação profissional, tomado a cabo no âmbito nacional e permeado de interações entre atores nacionais. No contexto meso, convocam-se as concepções e as práticas de avaliação das instituições e redes de educação profissional e tecnológica e, portanto, o papel e a influência dos atores (inclusive institucionais e em forma de redes) e dessas concepções institucionais. Por fim, no contexto micro, mobilizam-se os processos de interação entre os professores e gestores das instituições e escolas de educação profissional no processo de elaboração da proposta.

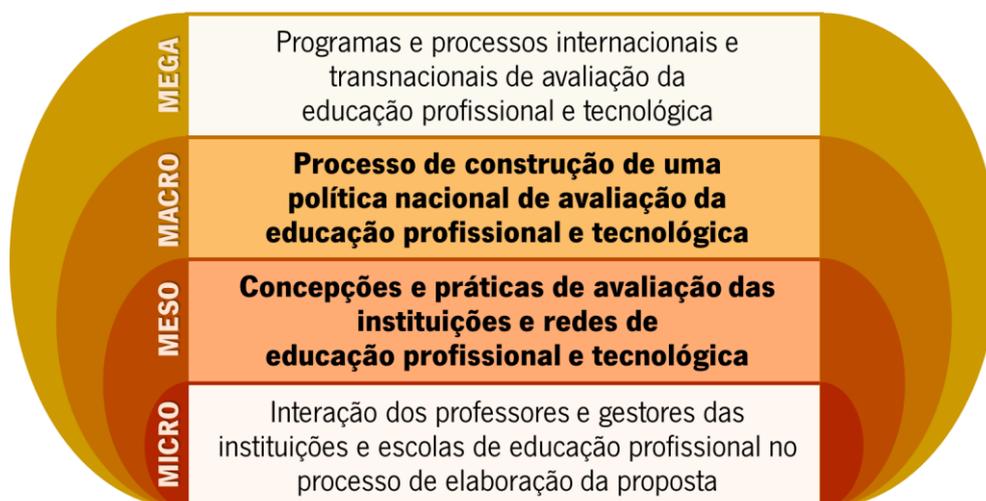


Figura 3. Contextos de análise sociológica para o desenvolvimento da investigação.

Fonte: elaboração nossa (2020), com fundamento em Afonso (1998, p. 30).

Assim, como ressalta Fátima Antunes (2013) “cada um desses cenários se constitui como fonte de poder e influência que delimita e capacita em sentidos próprios a ação de outros contextos”. As relações sociais instauradas nas articulações entre esses contextos “constituem-se como modalidades de autonomia/dependência relativas a caracterizar e analisar empiricamente”. Nesse sentido, qualquer medida de política de educação e formação é considerado “como um processo multidimensional, em que a ação política tem lugar em todos os ‘níveis’, ‘dimensões’, ‘momentos’ considerados” (p. 91).

1.2. Análise contemporânea de políticas educativas

A globalização tem alterado profundamente o cenário das políticas de educação e das políticas educativas¹⁶, introduzindo novos problemas nas agendas da educação, comprimindo o tempo e o espaço nos processos políticos e revitalizando o papel de vários (e novos) atores internacionais e supranacionais nas reformas educacionais¹⁷. Esse processo não apenas interfere nas políticas educativas como também

¹⁶ Nesse ponto, retomando as discussões suscitadas em Fátima Antunes [(2004c, p. 38); (2009); (2010, p. 218); (2006, p. 65)] a partir de diversas referências de Roger Dale, e complementando com Cortesão et al. (2001, p. 46), cabe estabelecer a distinção conceitual entre políticas de educação e políticas educativas, tendo em vista a falta de recurso linguístico aos idiomas latino-americanos mas presente nos anglo-saxônicos. As políticas de educação (the politics of education) se referem à constituição da agenda para a educação, a concepção ampla de uma política (orientadora da mudança social a implementar), isto é, o posicionamento da educação na formação social. As políticas educativas (ou políticas educacionais) (education politics ou education policies) se referem ao conteúdo da agenda para a educação, as políticas (policies) concretas que materializam e enquadram a política (the politics), ou seja, os processos pelos quais a agenda é traduzida em problemas e questões e é desenvolvida através da (re)estruturação das instituições, dos processos e das práticas educativas.

¹⁷ A reforma educativa “é um tipo particular de política educativa cuja característica principal é a de expressar-se por uma lei ou conjunto de leis que conduzem a uma modificação substancial do sistema escolar, quer em um nível ou modalidade específica, quer em sua dimensão mais ampla. Ou seja, sua expressão normativa, jurídica ou institucional é um marco característico e diferenciador de uma reforma educativa em relação às demais mudanças ou inovações que podem ocorrer em um sistema

influencia a maneira de pensá-las e estudá-las e, portanto, tem implicações teóricas e epistemológicas importantes (Verger, 2014, p. 14). Por outro lado, Toniato e Fávero (2020, pp. 2-3) alertam para a fragilidade epistemológica das pesquisas em política educacional, em particular:

- a) a ausência de explicitação dos referenciais teóricos que fundamentam as análises,
- b) a predominância do emprego da teorização combinada como referencial teórico (teorias, conceitos e contribuições de autores de diferentes);
- c) a valorização dos processos locais e pouca articulação com o cenário social, político e econômico mais amplo;
- d) as frágeis relações entre a política estudada e as demais políticas implementadas no mesmo período; e
- e) a falta de relação entre as políticas e o contexto histórico.

Nesse cenário, é premente a contextualização e a teorização com o objetivo de problematizar a análise contemporânea de políticas educativas a de apresentar algumas das abordagens analíticas com centralidade na globalização e na práxis da política educativa¹⁸ que se articulam para formar o quadro analítico desta investigação.

1.2.1. As problemáticas centrais no campo de análise das políticas educativas

Citando Licínio Lima, numa das oportunidades proporcionadas pelos seminários doutorais, em 2013, há de se cuidar que “a construção de um problema [de investigação] pressupõe opções no plano ontológico, epistemológico e metodológico”. Ou, fundamentando em Alves-Mazzotti (1996, p. 17) e em Esteban (2010, pp. 29-30), caracterizar uma investigação de caráter sociológico implica contextualizá-la segundo as dimensões ontológica – a visão de mundo e realidade, a natureza do cognoscível, dos fenômenos sociais –, epistemológica – a natureza da relação entre a realidade e o pesquisador, entre o que se conhece e o conhecido – e metodológica – os métodos e as técnicas de construção do conhecimento usada pelo pesquisador para investigar e interpretar a realidade.

De partida, cabe, portanto, apresentar as problemáticas centrais no campo de análise das políticas educativas, relativamente às concepções de globalização e educação e à epistemologia da

educativo” (Lima Filho, 2002, p. 17). Assim, “uma reforma educativa não se atém unicamente a projetos, ações ou metas educacionais” – objetivos manifestos ou explícitos de uma reforma –, mas “possuem objetivos não explicitados (...), em última instância, vinculados à legitimação de uma determinada ordem e à regulação de poder social (...)” (p. 19).

¹⁸ Cabe ressaltar que essa separação em modalidades das abordagens de análise das políticas educativas – com centralidade na globalização e na práxis da política educativa – foi elaborada para este trabalho por uma questão de organização conceitual. No entanto, como será visto, essas abordagens se articulam e interagem em torno da problemática central investigada, trazendo, cada uma, as suas contribuições epistemológicas e metodológicas.

pesquisa educacional. No âmbito desta investigação, essas problemáticas se articulam aos objetivos de pesquisa e constituem elementos fundamentais para a análise triangulada de trajetória de políticas educativas conduzida neste trabalho.

Problemáticas relativas às concepções de globalização e de educação

De interesse para a constituição do campo teórico que dará sustentação ao campo empírico, em particular à análise na qual está circunscrito o objeto desta investigação, três problemáticas se apresentam como centrais no campo analítico das políticas educativas. Essas problemáticas mobilizam as concepções de globalização e de educação e são apresentadas por Fátima Antunes (2010, p. 218), como: o posicionamento da educação na formação social; a governação e a regulação da educação; e o processo de elaboração das políticas educativas. Sendo de particular interesse esse detalhamento, cabe apresentar o que a autora descreve como sendo o campo de análise segundo cada uma dessas problemáticas.

O posicionamento da educação na formação social (*the politics of education*, a constituição da agenda para a educação) permite examinar “as relações sociais da educação que intervêm na organização da produção, apropriação e distribuição de recursos (a economia), poder e influência (a política) e significados (a cultura), bem como os nexos entre elas (de autonomia relativa, correspondência, delimitação, determinação, interdependência...)”. Procura clarificar “por um lado, o que é a educação numa dada conjuntura histórico-social e, por outro lado, que estruturas sociais a produzem e a convocam”. Ainda, “as abordagens da regulação (...) [e] o questionamento sobre os problemas centrais¹⁹ do Estado constituem algumas das ferramentas conceptuais, entre outras, mobilizáveis para elucidar vertentes desse posicionamento” (Antunes F. , 2010, p. 219).

A governação e a regulação²⁰ da educação, por sua vez, procuram elucidar “os arranjos institucionais, os quadros de funcionamento institucional, os dispositivos e mecanismos de confronto e [de] mediação de conflitos de interesses ou as tecnologias políticas”. Procura clarificar “certas configurações específicas da mudança e da continuidade social em educação”, ou seja, que relações e processos sociais se alteram ou permanecem, quais os sentidos da transformação, quais as arenas e

¹⁹ A autora se refere aos problemas centrais do Estado capitalista, expressados por Roger Dale.

²⁰ De acordo com Afonso (2019, p. 4), a designação governação (enquanto *governance*) tem sido “profusamente traduzida, com algumas nuances, como governança, nova governança ou governância”. Nesse sentido, neste trabalho adotaremos prioritariamente o termo ‘governação’. No entanto, a utilização ou a tradução para ‘governança’ também será aceita e preservada nas citações diretas.

modalidades de enfrentamento, que interesses e atores são capacitados e favorecidos e quais os que se vêm enfraquecidos e subalternizados na construção das políticas (Antunes F. , 2010, pp. 219-220).

O estudo do processo de elaboração das políticas educativas (formulação, promulgação e desenvolvimento) examina “uma dada medida ou inovação sociopolítica²¹”. Procura clarificar como é produzida e como se desenvolve a política:

a que demanda responde, o que capacita e exclui, que interesses sociais mobiliza, que actores, e cursos de acção política são constituídos, potenciados ou fragilizados, que impactos (no enfrentamento entre interesses sociais), efeitos (resultados) e consequências (institucionais e sectoriais) produz? (p. 220)

Problemática relativa à epistemologia da pesquisa

A problemática relativa à epistemologia da pesquisa – aqui enunciada por meio do enfoque das epistemologias da política educativa (EEPE)²² – proporciona um suporte metodológico e integrativo para análise de políticas educativas²³.

O EEPE se associa ao nível metodológico da pesquisa, de modo que, ao sistematizarem a teoria, César Tello e Jefferson Mainardes, principalmente, incorporam alguns conceitos sobre “reflexividade epistemológica, em termos de vigilância epistemológica” e sobre a não neutralidade da produção de conhecimento no campo” – desenvolvidos por Jürgen Habermas, Boaventura de Sousa Santos e, em particular, Bourdieu et al. (2007) –, e desenvolvem o conceito de metapesquisa e os níveis de abordagem e abstração nas pesquisas em política educativa. As perguntas que surgem dessa nova problemática – a vigilância epistemológica da pesquisa – podem ser, então: Há um posicionamento epistemológico do pesquisador? Estão estabelecidas relações coerentes e consistentes entre as referências teórico-metodológicas utilizadas? Qual o nível de abordagem e abstração da pesquisa (descritivo, analítico ou interpretativo-explicativo)?

²¹ Com fundamento em Fátima Antunes (2004c, p. 22), a expressão inovação sociopolítica designa “genericamente as medidas de política pública e social promovidas pelo Estado”.

²² O EEPE tem sido desenvolvido por pesquisadores da América Latina no âmbito da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe, 2020) e foi exposto, pela primeira vez, embrionariamente, por César Tello no II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad (2009). No entanto, o texto “Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa” (Tello, 2012) é sua bibliografia mais utilizada como referência. Essa abordagem surge a partir de reflexões de César Tello sobre as pesquisas em política educativa ao constatar que “em uma parte significativa de pesquisas sobre políticas educacionais na América Latina, há a ausência de posicionamentos epistemológicos” (Tello, 2012, p. 53) e sustenta que “existem duas dificuldades epistemológicas na produção de conhecimento” (p. 55) nesse campo: (a) a incoerência da pesquisa pela ausência de um posicionamento do pesquisador; e (b) a inconsistência no processo de pesquisa entre as referências teórico-metodológicas (p. 56).

²³ Por exemplo, Tello e Mainardes (2012), (2015a), (2015b) e Mainardes e Tello (2016).

Em síntese, o EEPE “permite analisar a produção de conhecimento no campo da política educativa”²⁴ (Tello, 2012, pp. 56, 64) como assistente analítico de caráter reflexivo para realização da prática de vigilância epistemológica nos processos de pesquisa; e como esquema facilitador para a realização de estudos epistemológicos sobre pesquisa em política educativa (metapesquisa).

O EEPE possui três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica²⁵, o posicionamento epistemológico, e o enfoque epistemológico (Tello, 2012, p. 56). A perspectiva epistemológica²⁶ refere-se à teoria geral da metodologia de pesquisa, ou seja, a visão de mundo (cosmovisão)²⁷ que o pesquisador assume para guiar a pesquisa. [(Tello, 2012, p. 57); (Tello & Mainardes, 2015b, p. 157)]. O posicionamento epistemológico²⁸ refere-se à posição ético-política e ideológica do pesquisador, onde se põe em jogo a visão de mundo do pesquisador. É a teoria substancial, particularmente ligada ao campo de estudo, ou seja, às correntes teóricas ‘próprias’. Emerge da própria perspectiva epistemológica (ou deve emergir, em pesquisas coerentes e consistentes), baseando-se na seleção feita pelo pesquisador quanto à perspectiva epistemológica com a qual ele realizará sua pesquisa – ou seja, é uma adjetivação da perspectiva epistemológica [(Tello, 2012, p. 57); (Almeida & Tello, 2013, p. 14)]. O enfoque epistemológico²⁹, por seu turno, refere-se ao “modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico” (Tello &

²⁴ Tello utiliza a expressão ‘política educativa’ (politics) para denotar o campo teórico e ‘políticas educativas’ (policy) para designar a ação política como um fenômeno educacional que pode ser investigado.

²⁵ Diferenciando os termos ‘perspectiva epistemológica’ e ‘perspectiva teórica’, Mainardes e Tello (2016) explicam que ‘perspectiva teórica’ respeita “aos referenciais que o pesquisador utiliza” e perspectiva epistemológica respeita à “análise do processo que o pesquisador realiza com essa perspectiva teórica na trajetória da pesquisa. A epistemologia estuda a produção do conhecimento, ou seja, o uso das perspectivas teóricas” (p. 3 (nota 5)).

²⁶ A perspectiva epistemológica pode ser: “marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo, e pluralismo” [(Tello, 2012, p. 57); (Almeida & Tello, 2013, p. 14)]. Para Esteban (2010, pp. 48-50), no entanto, embora a definição seja compatível – a “forma de compreender e explicar como conhecemos o que sabemos” –, são perspectivas epistemológicas: o objetivismo, o construcionismo (não confundido com o paradigma construtivista ou qualitativo de pesquisa educacional) e o subjetivismo (e suas variantes).

²⁷ Entendida “não apenas como a maneira de ler a realidade, mas como a maneira de construí-la, em termos de reflexividade epistemológica” (Tello, 2012, p. 57).

²⁸ O posicionamento epistemológico pode ser: “neoinstitucionalista, institucionalista clássico ou jurídico-legal, construtivismo político, complexidade, ecleticismo, pós-moderno, pós-modernista, hiperglobalista, estético, neoliberal, enfoque transformador, funcionalista, crítico, crítico-radical, crítico-analítico, teóricos da resistência, crítico-reprodutivista, humanista, economicista etc” [(Tello, 2012, p. 57); (Almeida & Tello, 2013, p. 14)].

²⁹ O enfoque epistemológico compreende a confluência entre “a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador”, tendo, por seu turno, uma escolha metodológica (epistemologia da pesquisa) associada (Almeida & Tello, 2013, p. 15). Tello e Mainardes (2015b, p. 158) complementam que “nenhuma metodologia é neutra, por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes”.

Mainardes, 2015b, p. 158). É o momento metodológico em que o pesquisador opta por uma ou outra metodologia³⁰ [(Tello, 2012, p. 58); (Almeida & Tello, 2013, p. 15)].

Uma advertência feita por Tello e Mainardes (2015b, p. 159) é que “a ausência de posicionamento epistemológico explícito pode levar a níveis epistemológicos superficiais, com uma debilidade teórica que pode constituir uma perspectiva meramente descritiva”. Nesse sentido, o EEPE propõe “a não neutralidade da produção de conhecimentos em política educacional e das diversas construções subjetivas que realiza o pesquisador sobre seu objeto de estudo” (p. 158). A partir dessas orientações, Tello (2012, p. 59) conclui que, com a utilização do EEPE, o pesquisador assume maior liberdade para escolher um curso de ação ou um determinado método, mas, ao mesmo tempo, assume maior responsabilidade (pessoal e profissional) pelas consequências de seu comportamento e pelo valor social dos resultados de sua pesquisa enquanto posição política.

Aceitando a provocação feita por Tello e Mainardes (2015a), em relação às definições para o quadro teórico-conceitual e metodológico desta investigação em política educativa – “Quais são as nossas flexibilidades epistemológicas para desenvolver marcos teóricos que nos permitam entender a realidade?” (p. 783) – são discutidas à sequência as abordagens centradas na globalização e as abordagens centradas na práxis da política educativa, relevantes para analisar a construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica, escopo deste trabalho.

1.2.2. As abordagens centradas na globalização

As abordagens centradas na globalização permitem focalizar o posicionamento da educação na formação social, em particular, as influências do processo de globalização, nos aspectos econômico, sociocultural e político. Conforme apresenta Afonso (1998, p. 92), a globalização faz com que a compreensão dos processos sociais se processe por meio de unidades de análise sociológica mais estendidas, incluindo a inserção da sociedade num contexto mais abrangente que as tradicionais fronteiras locais ou nacionais. Nessa lógica, “as políticas educativas e avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação” (p. 91).

³⁰ Tello (2012, p. 58) defende que o enfoque das epistemologias da política educativa não considera “os ‘enfoques metodológicos’ como meros instrumentos, seja de compilação ou de análise de informações, mas, como o ‘método dos logos’, ou seja, o modo de pensar o ‘logos’”. Por isso, o termo ‘epistemometodologia’ reflete a “categoria na qual convergem a apresentação do método e a posição epistemológica do pesquisador”. Dito de outra forma, o termo ‘epistemometodologia’ objetiva “expressar a articulação existente entre decisões epistemológicas e metodologia da pesquisa” (Mainardes & Tello, 2016, p. 4).

Tomando como orientação Fátima Antunes (2004c, p. 51), as abordagens de análise de mudanças sociais contemporâneas, tendo por enfoque a globalização, concentram-se naquelas que enfatizam:

- a) os processos históricos de natureza sistêmica, com referência predominante ao percurso evolutivo de modernização das sociedades, à consolidação de um sistema-mundo³¹ e aos fenômenos de natureza cultural; e
- b) as mudanças no campo da economia, no domínio político e na esfera cultural, com referência, (no campo da economia) à radicalidade e extensividade das alterações e ao caráter complexo, contraditório e parcial das transformações, (no domínio político) às transformações e formas de atuação parciais do Estado, e (na esfera cultural) à abordagem aos fenômenos e dinâmicas sociais.

O modelo de quadro analítico explorado por Fátima Antunes (2004c) – ainda capaz de sustentar a análise de fenômenos atuais – é especialmente útil para compreender as políticas educativas na perspectiva dos sistemas e das teorias que subsidiam as investigações de caráter sociocrítico, particularmente aquelas que mobilizam o processo de globalização, e, dentro dele, o papel do Estado – como Estado-nação, como integrante de um sistema mundial ou de uma rede interestados, ou, ainda, assumindo novos contornos sociopolíticos. A autora adverte acerca da incompletude e das debilidades na análise com ênfase nos processos históricos de natureza sistêmica, quando apresenta, como considerações conclusivas, que essas análises e propostas teóricas “deixam (...) por explorar domínios decisivos para compreender as mudanças que vivemos” ou “apresentam-se claramente parciais e severamente limitadas” ao passo em que “são ignoradas ou insuficientemente consideradas dimensões fundamentais, nomeadamente económicas e políticas, das dinâmicas estudadas” (Antunes F. , 2004c, pp. 65-66). Nessa perspectiva, evidencia a necessidade de sustentação analítica dos processos de globalização sob novas (ou ampliadas) perspectivas e centralidades. Ainda, de acordo com Fátima Antunes (2004c), o conjunto de teorias e autores que analisam as transformações sociais com ênfase nos processos econômicos, políticos e culturais “sublinham as mudanças de largo alcance que produzem novas configurações de relações sociais em diversas áreas da vida” (pp. 51-52) e constituem, especialmente quando tomados de forma articulada, um arcabouço teórico mais robusto, embora não suficiente e conclusivo, para análise de políticas educativas (pp. 110-111).

³¹ Cabe ressaltar que, de acordo com Fátima Antunes (2004b, p. 482) “o complexo de dinâmicas, instituições, processos e relações sociais que alguns de nós, na senda de Wallerstein (...), procuraram compreender mobilizando o conceito de moderno sistema-mundo capitalista sofre, desde há algumas décadas, transformações dramáticas que têm vindo a ser teorizadas como configurando processos de globalização”.

Assim, partindo de considerações e sistematizações da *política educacional global* (PEG), e tendo em vista o escopo e o interesse para este trabalho, são aprofundadas as características de algumas abordagens de análise de políticas educativas, organizadas em função da centralidade na globalização.

A política educacional global: considerações e implicações teóricas e metodológicas

As políticas educativas, no âmbito dos processos de globalização, têm sido investigadas a partir de perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas muito diferentes, por pesquisadores provenientes de diferentes disciplinas e subdisciplinas – como a educação comparada, a sociologia política, a antropologia e as ciências políticas –, ao ponto de terem adquirido o status de políticas educacionais globais³². Entretanto, essas pesquisas abordam a ‘transferência de políticas’ por meio de mecanismos tradicionais de influência bilateral³³ (dentro dos países, entre países e pelas fronteiras dos países), e normalmente se concentram em analisar as mudanças políticas e institucionais nas políticas educativas sob a ótica estreita de fatores globais e locais (como externos e internos), como camadas separadas de governação educacional, ou de fatores materiais e ideacionais³⁴, ou, ainda, muitas vezes, retratam esses fatores como categorias dicotômicas ou dualismos, negligenciando, dessa forma, a presença e a influência das possíveis combinações e escalas entre eles [(Verger et al., 2016); (Verger et al., 2018); (Verger, 2019)].

De acordo com Verger et al. (2018, pp. 9-10), “a globalização introduz novos desafios metodológicos e epistemológicos na pesquisa em políticas educacionais” e “há pelo menos quatro conjuntos principais de questões de pesquisa interligadas que podem contribuir para colocar a globalização no centro dos estudos de políticas educacionais”:

1 - Qual a natureza da relação entre globalização e processos de mudança educacional? Por que a *política educacional global* está acontecendo?

³² Sem a intenção de esgotar a lista, os seguintes autores – também referenciados adiante – orientam suas pesquisas pela *política educacional global*: Verger (2014), Mundy et al. (2016a); Robertson (2018); Dale (2018); Steiner-Khamsi (2018); Tromp (2018); Verger et al. (2018); Verger (2019); e Verger et al. (2020).

³³ A taxonomia de ‘transferência de políticas’ (policy transfer), ‘difusão de políticas’ (policy diffusion), ‘aprendizagem de políticas’ (policy learning), ‘empréstimo de políticas’ (policy borrowing), entre outros termos, é utilizada por vários autores – como Stone (2004) e Hall (1993) – para classificar os mecanismos tradicionais de influência bilateral (dentro dos países, entre os países e pelas fronteiras dos países) de ideais ou programas (Verger et al., 2018, p. 2). Em alternativa, Dale (2007) organiza os mecanismos globais de influência, utilizando a taxonomia de ‘imposição’, ‘harmonização’, ‘disseminação’, ‘padronização’ e ‘interdependência’ de políticas, conforme detalhado no Capítulo III. No entanto, “todas [as taxonomias] têm como preocupação comum a tentativa de compreender a mobilização, o movimento e a difusão das políticas e práticas educacionais no espaço global” (Dale & Robertson, 2012, p. 2).

³⁴ O termo ‘ideacional’ – sem significado estabelecido para o português do Brasil – é utilizado por Verger (2019) para a tradução de ‘ideational’. De acordo com a Infopédia (Porto Editora, 2020), ‘ideacional’ significa “relativo a ideiação”, que, segundo o mesmo dicionário é o “processo pelo qual se formam e relacionam ideias e conceitos”. Para ‘ideação’, o Houaiss eletrônico (Objetiva, 2009) indica que significa “formação e encadeamento das ideias; concepção”.

2 - Como as agendas de educação global e as soluções de políticas globais são formuladas e constituídas, e por quem? Por que certas políticas – e não outras – são selecionadas e privilegiadas nas agendas globais?

3 - Em que medida as políticas educacionais globais são disseminadas de forma eficaz? Por que os formuladores de políticas locais e os profissionais locais as adotam?

4 - Quais são os elementos e as instituições de mediação que afetam a tradução e a recontextualização de políticas globais em contextos educacionais específicos? Quais são os desafios específicos associados à promulgação das políticas educacionais globais em contextos específicos, incluindo dinâmicas de resistência? Quais são os efeitos locais das políticas educacionais globais em termos de processos educacionais, satisfação de alunos e professores, qualidade e equidade educacional e assim por diante?

Essas questões permitem “analisar todo o processo da *política educacional global*: da seletividade estrutural de certas políticas à sua implementação real em contextos particulares” (Verger, 2019, p. 3). Nesse seguimento, a *política educacional global* discute como as diferentes abordagens teóricas da educação comparada e dos estudos de políticas educacionais buscam responder a essas perguntas. Configura-se como “uma área emergente de pesquisa que examina as diferentes maneiras pelas quais os processos, agentes e eventos da globalização contribuem para a mudança das políticas educacionais em várias escalas e com diversas consequências” (Verger et al., 2018, p. 6). Isso envolve pensar o global para além do entendimento do externo ou exógeno atuando e moldando a formulação de políticas educacionais sobre o que é interno, endógeno ou local (Robertson, 2018, p. 36).

A configuração, disseminação, adoção e recontextualização da política educacional global

Os estudos da *política educacional global* se concentram “na análise de como e por que as reformas educacionais ocorrem em um espaço político cada vez mais globalizado” (Verger, 2019, p. 16). Especificamente, numa concepção multiescalar³⁵, esses estudos ocupam-se (Verger et al., 2018, pp. 25-26) com o estabelecimento (configuração) das agendas globais de educação e com a mobilização (disseminação), tradução (adoção) e recontextualização dessas agendas em múltiplas escalas de governação; e com a análise de como os modelos de reformas globais são promulgados em diferentes realidades educacionais e com a descoberta dos principais resultados desses modelos em termos de qualidade e equidade na educação. Para isso, a *política educacional global* classifica e organiza as principais teorias de análise a partir de perspectivas que enfocam como as políticas são:

- configuradas (ou estabelecidas) em agendas globais e por quem e como são disseminadas e em quais as condições estruturais – e, portanto, dão ênfase à natureza dos impulsionadores

³⁵ O conceito de escala “permite entender a produção do espaço como um produto mutável das relações sociais e da luta na qual o global e o local se encaixam mutuamente” (Verger et al., 2018, p. 7). Nesse caso, a concepção multiescalar se refere a local, nacional, regional e global.

(organizações internacionais e outros atores políticos) –, em que se enquadram a *teoria da sociedade mundial* ou *teoria da cultura mundial* (e a *cultura educacional mundial comum*), a teoria/tese da externalização e a *agenda globalmente estruturada para a educação*;

- adotadas pelos formuladores das políticas (*policy-makers* e *practitioners*) – e, portanto, dão ênfase à capacidade estruturante das organizações internacionais e outros tipos de atores transnacionais, e a como esses atores alteram a dinâmica de tomada de decisão em sistemas de políticas multiescalares –, em que se enquadram a ‘transferência de políticas’ racionalista, a política e economia do empréstimo de políticas e a *economia política cultural* (e a *economia política cultural crítica da educação* – EPCCE); e
- recontextualizadas nos países destinatários em que são promulgadas (ou implementadas) – e, portanto, dão ênfase às diferentes ‘traduções’ dos programas de políticas e às múltiplas relações que reconstituem os programas em múltiplas escalas –, em que se enquadram o institucionalismo histórico, as mobilidades da política e a localização da política global.

Além dessa organização, a *política educacional global* vincula as abordagens – com maior ou menor intensidade, num continuum – a fatores ideacionais ou materiais de mudança, intermediação e influência. Os fatores ideacionais (*soft drivers*) incluem fatores culturais, ideias, normas e semiose – tais como cultura administrativa; ideologia política; ideologia educacional (*education ideology*); cenário da política (*policy scape*); imaginário político (*political imaginaries*); normas globais; paradigmas de políticas; ideias como neoliberalismo, ‘nova gestão pública’ e escolha pública; opinião, valores e sentimentos públicos. Os fatores materiais (*hard drivers*) incluem fatores econômicos, políticos e institucionais – tais como desenvolvimento econômico; ambiente econômico; crise econômica ou recessão; presença de grupos de interesse; dependência de trajetória (*path-dependence*), visão e percepção dos formuladores de políticas; reforma educacionais por partidos políticos e governos; legitimidade e poder políticos). Nessa síntese, elaborada a partir das formulações de Verger (2019), de Verger et al. (2018) e de Verger et al. (2016), no contexto da *política educacional global*, as teorias se organizam, se combinam e se entrelaçam num campo matricial de enquadramento conceitual e analítico, em que os eixos horizontal e vertical comportam, respectivamente, a ênfase nos processos de configuração e disseminação, de adoção e de recontextualização e promulgação das políticas, e a ênfase nos fatores ideacionais e/ou materiais, conforme disposto na Figura 4.

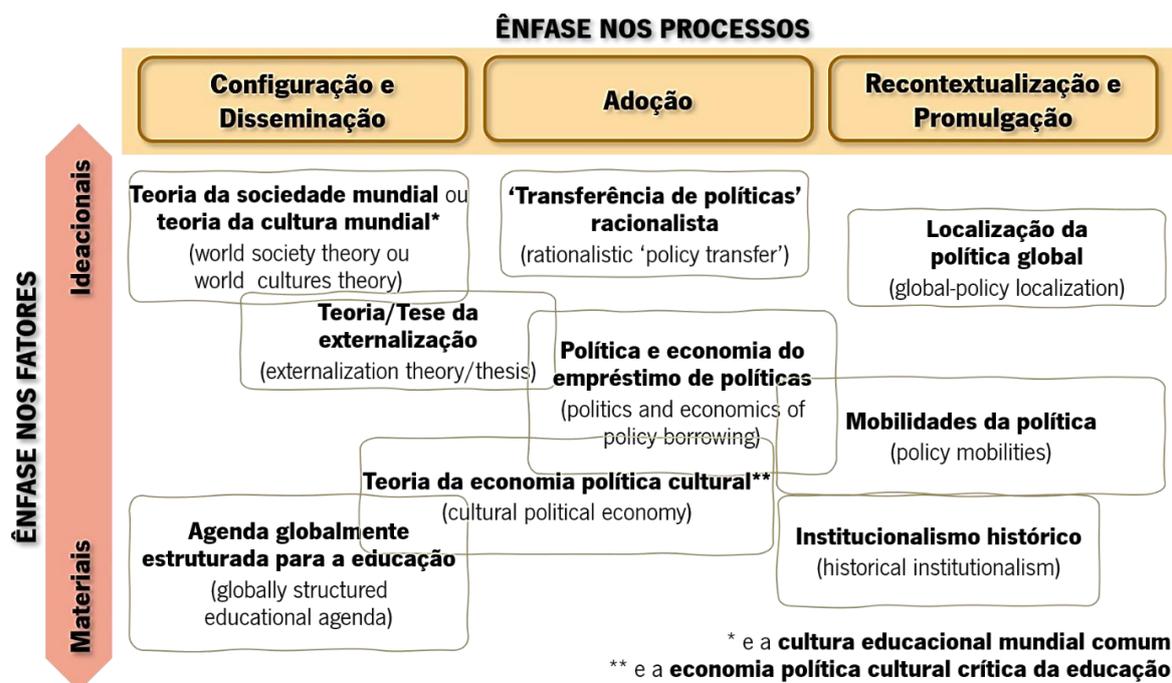


Figura 4. Mapeamento das teorias de análise de políticas educativas no contexto da *política educacional global*. Fonte: adaptação nossa (2020) a partir de Verger (2019), Verger et al. (2018) e Verger et al. (2016).

Algo que parece relevante sublinhar é que há algumas ‘omissões’ – talvez intencionais³⁶ – nos textos que estruturam a *política educacional global*. Primeiro, não foi incluída, dentre as teorias e abordagens sistematizadas, a teoria do sistema-mundo ou teoria dos sistemas mundiais (*world systems theory*), de perspectiva neomarxista. Segundo, a ilustração original do mapeamento das teorias da *política educacional global* (adaptada na Figura 4) dispõe teorias gerais sem incluir – embora mencione e utilize nos textos – as abordagens específicas para a análise das políticas educativas derivadas dessas teorias, como são os casos, por exemplo, da teoria da cultura mundial com a abordagem da *cultura educacional mundial comum*, e da teoria da economia política cultural com a abordagem da *economia política cultural crítica da educação* (fundamentada na teoria crítica, de base marxista, e no realismo crítico). Terceiro, apresenta teorias gerais sem associá-las a abordagens de análise de políticas educativas específicas, como é o caso, por exemplo, do institucionalismo histórico. Por fim, apresenta abordagens de análise de políticas educativas específicas sem associá-las a paradigmas ou teorias gerais, como é o caso, por exemplo, da abordagem da *agenda globalmente estruturada para a educação* (associada conceitualmente por diversos autores ao neomarxismo).

³⁶Examinando alguns dos textos dos autores liderados por Antoni Verger e que tratam da *política educacional global* – nomeadamente Verger (2019), Verger et al. (2018) e Verger et al. (2016) –, e considerando as ponderações feitas à sequência, parece não ser coincidência que esses autores tendem a não utilizar ou a não explicitar – pelo menos quando não estritamente necessário – o marxismo/neomarxismo nas teorias ou abordagens da *política educacional global*.

Diante dessas reflexões, e tendo por referência o mapeamento apresentado na Figura 4, foram aprofundadas aquelas teorias sustentadoras de abordagens – e as próprias abordagens – que perpassam os processos de configuração e disseminação e, simultaneamente, os de adoção de políticas educacionais globais, tendo em conta as influências de fatores materiais e ideacionais, quais sejam: a teoria da sociedade mundial ou teoria da cultura mundial; a abordagem da *cultura educacional mundial comum*; a abordagem da *agenda globalmente estruturada para a educação*; a teoria da economia política cultural; e a abordagem da *economia política cultural crítica da educação*.

O Quadro 1 apresenta uma sistematização seletiva, e inevitavelmente redutora, de alguns dos principais aspectos recenseados de cada uma dessas teorias e abordagens centradas na globalização que – numa concepção fundamentada nas considerações sobre os processos de configuração e disseminação e, simultaneamente, os de adoção de políticas educacionais globais, e, ainda, sobre as influências de fatores materiais e ideacionais – poderiam contribuir para a análise das políticas educacionais globais. Num exercício de reflexão crítica e sintética, a partir desse quadro e das características elencadas, essa análise, embora extensa e, em alguma conta, exaustiva, permitiu a definição de uma ferramenta analítica capaz de sublinhar os aspectos decorrentes de e/ou relacionados aos processos de globalização da educação que mais se adequa, em nossa visão e no contexto de análise escolhido para esta investigação, a responder às questões de partida.

Quadro 1. Sistematização das teorias e abordagens centradas na globalização integrantes da *política educacional global*.

Teoria/abordagem	Aspectos constitutivos e teórico-conceituais	Principais limites
<p>Teoria da sociedade mundial ou teoria da cultura mundial (<i>world society theory, world culture theory</i> ou <i>world-polity theory</i>)</p>	<p>Documento fundacional: “<i>Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony</i>” (Meyer & Rowan, 1977) .</p> <p>Representa o institucionalismo sociológico³⁷ (Verger et al., 2018, p. 10).</p> <p>Analisa a disseminação de modelos globais em educação sob uma perspectiva hiperglobalista e de cima para baixo (Verger et al., 2018, p. 28 (nota 5)).</p> <p>A instituição ‘educação’ e os modelos globais de educação se espalham pelo mundo como parte da difusão de um modelo culturalmente incorporado do Estado-nação moderno, em grande parte devido à adesão voluntária dos países aos padrões globais [(Mundy et al., 2016b, pp. 10, 68); (Verger et al., 2016, p. 18)].</p> <p>Entende a difusão de políticas como resultado da atração enganosa que algumas ideias de políticas globais geram (Verger, 2016, p. 68).</p> <p>Os modelos mundiais definem e legitimam agendas de ação local, moldando as estruturas e políticas dos estados-nação e outros atores nacionais e locais em todos os domínios da vida social racionalizada (Meyer et al., 1997, p. 145).</p> <p>Problematiza a presunção de que as medidas educacionais são aplicáveis globalmente, independentemente das necessidades e capacidades dos países que as adotam (Verger et al., 2018, pp. 10-11).</p>	<p>Constitui uma alternativa incompleta para os processos de análise das políticas educacionais globais, deixando a desejar em relação [(Verger, 2016, p. 68); (Bonal et al., 2013, p. 86)]:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao ideacionismo, pois tem marcada inclinação culturalista e ignora o peso de fatores materiais e das relações de poder nos processos de expansão e transformação da instituição educativa e, portanto, não introduz suficientemente fatores econômicos e materiais em suas explicações sobre mudança de política; • ao estruturalismo, pois não focaliza as preferências dos atores e estratégias, e não reflete o suficiente sobre cujos interesses estão sendo atendidos pela convergência de políticas; e • à descontextualização, pois olha a política mundial com autossuficiência e, portanto, não fornece um relato rico sobre as interações políticas nos níveis nacional e subnacional <p>Possui uma ontologia social plana, na qual faltam as camadas experiencial e a atual, onde residem os atores e o poder; parece supor que o significado e o valor das ideias são evidentes; não há reconhecimento dos graus variáveis para os quais as respostas nacionais não passam de mero discurso; e, finalmente, e mais importante, não há reconhecimento – de fato, há uma negação – da importância do econômico em comparação com o cultural na explicação da globalização da educação (Robertson & Dale, 2015, pp. 8-9).</p>

³⁷ “Desde a publicação do trabalho clássico de Hall e Taylor (1996), considera-se que o novo institucionalismo possui pelo menos três abordagens: o institucionalismo histórico, o de escolha racional e o sociológico (também referido como o da teoria das organizações)” (Andrews, 2005, p. 271).

Teoria/abordagem	Aspectos constitutivos e teórico-conceituais	Principais limites
<p>Abordagem da <i>cultura educacional mundial comum</i> (<i>global common educational culture</i>)</p>	<p>Derivação da teoria da cultura mundial, desenvolvida por John Meyer, juntamente com colegas e estudantes da Stanford School of Global Analysis [(Benavot et al., 1991); (Meyer et al., 1992); (Meyer et al., 1997)].</p> <p>“Os valores e a ideologia (...) são tão determinantes que se sobrepõem aos factores nacionais, desvalorizando, assim, a especificidade desses e a sua contribuição” (Afonso, 2003, p. 41).</p> <p>A concepção de globalização se traduz como “um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna” e “se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões” (Dale, 2004, p. 436).</p> <p>A influência veiculada por meio das organizações internacionais “é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares do que os factores internos a cada um dos diferentes Estados-nação” (Afonso, 2003, p. 41).</p> <p>Ressalta-se “o papel permeável dos Estados ao se submeterem a uma cultura dominante e homogênea supranacional ocidental” (Vilaverde e Silva, 2012, p. 16).</p>	<p>Algumas reservas ou limitações da abordagem – que praticamente impedem de reconhecer a relevância das políticas educativas ou de oferecer uma análise das influências sobre sua implementação –, algumas das quais os próprios proponentes da abordagem reconhecem ou assumem como implícitas³⁸ (Dale, 2004, pp. 425, 438, 440-443):</p> <ul style="list-style-type: none"> • a limitação forçada ou superficial dos dados utilizados nas pesquisas para a formulação das teorias e a insuficiência do foco cognitivo na abordagem; • a insuficiência da teoria de agência, a assunção das organizações internacionais de uma forma não problemática, e a desconsideração dos diferentes mecanismos por meio dos quais essas organizações procuram afetar os sistemas educativos; • a falta de especificidade da linguagem ou o uso de palavras com diferentes conotações e significados para descrever o objeto de estudo e para descrever a natureza das consequências; • a imprecisão na explicação efetiva sobre a força causal sobre como as ideias mudam, ou por que essa mudança de ideias; • a ambiguidade acerca do âmbito e das consequências; e • a tendência ao reducionismo na concepção de educação, que, por um lado, confina os sistemas educativos ao seu mandato ou àquilo que é considerado desejável que eles consigam alcançar, e, por outro, ignora a capacidade do sistema e sua governação.

³⁸Com relação a isso, ver Benavot et al. (1991, p. 89) e Meyer et al. (1992).

Teoria/abordagem	Aspectos constitutivos e teórico-conceituais	Principais limites
<p>Abordagem da <i>agenda globalmente estruturada para a educação</i> (<i>globally structured agenda for education</i>)</p>	<p>Bibliografias fundacionais: “Globalisation: a new world for comparative education?” (Dale, 1998a); “Specifying global effects on national policy: a focus on the mechanisms” (Dale, 1998b); e “Globalization and education: demonstrating the existence of a ‘global common educational culture’ or locating a ‘globally structured agenda for education?’” (Dale, 2000)³⁹.</p> <p>Baseia-se “em trabalhos (...) que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (Dale, 2004, p. 426).</p> <p>“Seu suposto ontológico fundamental é que a economia capitalista mundial é a força impulsora da globalização e (...) a principal força causal de múltiplas transformações que se manifestam em diferentes âmbitos de políticas, incluindo o educativo” (Bonal et al., 2013, p. 86).</p> <p>A globalização é vista como sendo construída por meio de três conjuntos de atividades relacionadas entre si – econômicas (o hiperliberalismo), políticas (a governação sem governo) e culturais (a mercadorização e o consumismo) –, num processo complexo e frequentemente contraditório, resultando na “criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem precedentes” (Dale, 2004, p. 437).</p>	<p>Pouca capacidade de explorar o nível micro da análise sociológica, enfatizando os contextos mega e macro⁴⁰.</p> <p>Outros limites e preocupações evidenciados em relação a essa abordagem (Souza Â. R., 2016, pp. 471-473):</p> <ul style="list-style-type: none"> • a ausência de um roteiro de análise que indicam tendências na composição da agenda global para a educação; • a sugestão de que as influências que a globalização gera sobre a educação se resumem ao neoliberalismo; • a imposição teórico-metodológica decorrente da utilização dos referenciais que, se os tomados isoladamente, podem incorrer no erro de produzir uma ‘análise míope’; • a importância subestimada de desenvolvimentos regionais e a decorrente dificuldade gerada para a leitura do contexto local/regional; • a assunção enganosa de uma homogeneidade em relação às diferentes frações do capital e às disputas entre capital e trabalho e suas influências as políticas educacionais; • a tomada da modernidade ocidental como referência teórica e normativa; e • a minimização e a desconsideração de influências associadas a fatores culturais ou sociais locais (como religião, conflitos bélicos e tradições) sobre a agenda global.

³⁹ O último texto (Dale, 2000) foi traduzido para o português com o título “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma ‘agenda globalmente estruturada para a educação?’” e foi publicado numa primeira versão em Portugal, na revista Educação, Sociedade & Culturas (Dale, 2001). Em 2004, a revista Educação & Sociedade publicou o texto no Brasil (Dale, 2004). Essa última versão (2004) é a utilizada como referência neste trabalho.

⁴⁰ Dale (2004, p. 445), em alguma medida, discorda dessa limitação quando identifica que “a maior energia por detrás da abordagem AGEE direcciona-se no sentido de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativas”, suscitando, assim, a possibilidade de aplicação em contextos nacionais e locais.

Teoria/abordagem	Aspectos constitutivos e teórico-conceituais	Principais limites
<p>Teoria da economia política cultural (<i>cultural political economy</i>)</p>	<p>Bibliografias fundacionais: “Critical semiotic analysis and cultural political economy” (Jessop, 2004); “Towards a cultural international political economy: post-structuralism and the Italian School” (Jessop & Sum, 2006); “Cultural political economy and critical policy studies” (Jessop, 2010); e “Towards a cultural political economy: putting culture in its place in political economy” (Sum & Jessop, 2013).</p> <p>Abordagem pós-disciplinar (<i>post-disciplinary theory</i>), que destaca a contribuição da virada cultural ⁴¹ para a análise da articulação entre o econômico e o político e sua incorporação em conjuntos mais amplos de relações sociais (Jessop, 2010, p. 1).</p> <p>Baseia sua teoria tanto nas necessidades práticas de redução da complexidade quanto no papel da criação e estruturação de significado [(Jessop, 2010, p. 1); (Sum & Jessop, 2015, p. 1)].</p> <p>Objetiva superar a análise compartimentalizada de semiose/cultura (fatores ideacionais) e estruturação/instituições (fatores materiais), aplicando análises evolucionárias e institucionais à semiose (Sum & Jessop, 2015, p. 1).</p> <p>Explora a dialética das características extra-semióticas emergentes das relações sociais, o papel constitutivo da semiose e a estruturação em termos dos mecanismos evolucionários de variação, seleção e retenção na formação de lutas pela hegemonia [(Jessop & Sum, 2006, p. 2); (Jessop, 2010, pp. 1, 6)].</p> <p>“Traz de volta (...) o reconhecimento de que existem múltiplas formas e roteiros culturais, economias e formas de organização política” (Lopes Cardozo & Shah, 2016, p. 16).</p>	<p>A aplicação requer um entendimento abrangente da dinâmica de adoção de políticas e a compreensão de políticas domésticas, relações de poder, negociação e resistência em várias escalas (Verger et al., 2016, p. 32).</p> <p>“Vê o cultural como semiose, enquanto seu trabalho analítico se concentra na produção de discursos (...). Temos pouco senso de como esses processos se articulam com o cultural em termos de práticas sociais, experiências, sentimentos e formas de reflexividade” (Robertson & Dale, 2015, p. 6).</p> <p>Apona para o fato de que as políticas sempre refletem interpretações seletivas de problemas, explicações de suas causas e soluções preferidas (Cossetta et al., 2020).</p>

⁴¹ Segundo Jessop (2004), a viragem cultural inclui abordagens orientadas para argumentação, narratividade, retórica, hermenêutica, identidade, reflexividade, historicidade e discurso. A maioria das versões da virada cultural considera a semiose tanto causalmente eficaz quanto significativa e, nesse sentido, sugere que serve não apenas para interpretar eventos e processos reais e seus efeitos emergentes, mas também para contribuir para sua explicação (p. 3).

Teoria/abordagem	Aspectos constitutivos e teórico-conceituais	Principais limites
<p>Abordagem da <i>economia política cultural crítica da educação</i> (<i>critical cultural political economy of education</i>)</p>	<p>Documento fundacional: “Toward a ‘critical cultural political economy’ account of the globalising of education” (Robertson & Dale, 2015)⁴².</p> <p>Objetiva trazer “um conjunto de conceitos – críticos, culturais, políticos, econômicos – para a interrogação dos processos de globalização dentro do ‘conjunto educacional’ (<i>education ensemble</i>), como um tipo específico de problematização a ser desvelado, examinado e explicado” (Robertson & Dale, 2015, p. 3).</p> <p>Toma “o ‘conjunto educacional’ como o tópico da investigação, cujas estruturas – autoritárias, alocativas, ideacionais e de sentimento –, propriedades e práticas emergem e enquadram os processos econômicos, políticos e culturais globais” (Robertson & Dale, 2015, p. 3).</p> <p>A globalização é vista “como um projeto específico que atua como um mecanismo de mudança no nível ‘global’”. Isso significa que em vez de um conjunto de processos e resultados acidentais ou não intencionais, como projeto, a globalização é “uma tentativa perspicaz de várias organizações nacionais e transnacionais de realizar um conjunto de intervenções em todo o mundo com o objetivo de ampliar o papel do mercado e reduzir o papel dos Estados nacionais” (Robertson & Dale, 2015, pp. 9-10).</p>	<p>Não foram recenseados nos autores consultados.</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro.

⁴² De acordo com Verger et al. (2016, p. 26), a abordagem da *economia política cultural crítica da educação* se constitui uma adaptação recente da economia política cultural para o campo da política educativa. Essa afirmação é contestada por Dale e Robertson (2015), que definem que a economia política cultural crítica da educação, “é inspirada no trabalho de um número crescente de cientistas sociais que buscaram novas maneiras de entender as formações sociais modernas, suas relações sociais e subjetividades, trazendo a economia política em uma conversa produtiva com a virada cultural”. Para tanto referenciam a economia política cultural, notadamente os textos de Jessop [(2004); (2010)], mas acrescentam outros autores – como Andrew Sayer, Peter Jones, Ngai-Ling Sum, e Jacqueline Best e Matthew Paterson – que trazem contribuições conceituais importantes à constituição da nova abordagem, com aspectos que a diferenciam da economia política cultural.

A análise das teorias e abordagens da política educacional global

A maior parte das pesquisas em políticas educativas que desenvolve análise centrada nos processos de globalização focalizam os processos materiais (econômicos, políticos e institucionais), provavelmente em função da preponderância do que Boaventura de Sousa Santos conceitua como globalização hegemônica⁴³.

No entanto, numa compilação feita a partir de Verger (2014, pp. 14; 18-19; 24), uma conceituação e teorização mais explícita sobre o papel das ideias – e portanto, no campo ideacional – contribui para fornecer uma melhor explicação da natureza, dos processos e dos resultados da globalização das políticas educacionais. Nesse processo, as ideias devem ser entendidas como um ponto de entrada para entender a realidade. Com efeito, as ideias são constitutivas de estruturas e instituições mais amplas (por exemplo, na forma de paradigmas de políticas) e parte de um cenário em que interagem de maneira analiticamente distinguível – embora ontologicamente incorporada – com ações estratégicas, eventos sociais e seletividades contextuais para promover mudanças políticas. Portanto, precisam – assim como os fatores materiais – ser igualmente entendidas como agentes com poderes causais sobre as preferências e decisões dos atores que envolvem as políticas.

Além disso, como ressaltam Verger et al. (2016, p. 26), o passo conceitual final para sobrepor a dicotomia material-ideacional consiste em não conceber – sempre e necessariamente – ideais como um elemento de *soft power* que opera de uma forma diametralmente oposta ao *hard power*. De fato, Stone (2004, p. 2) defende que as formas de transferência de ferramentas, estruturas e práticas de políticas realizadas por meio de *soft power* – tais como a disseminação de normas e conhecimentos – são um complemento necessário àquelas realizadas por *hard power*.

Cabe ressaltar, ainda, com fundamento em Verger (2014, p. 24), que focalizar o papel ideacional não significa negligenciar que a influência das ideias políticas também depende do cenário institucional, político e econômico – e, portanto, material – em que elas são produzidas e entregues.

Cada vez mais, os formuladores de políticas adotam políticas globais de uma maneira aparentemente voluntária (2005b). Quando isso acontece, como esclarece Verger (2014, p. 16),

dinâmicas de persuasão, seletividade discursiva e geração de significado se tornam mais centrais como fatores de mudança de política. Essa tendência nos obriga a refinar as ferramentas analíticas que usamos nos estudos de globalização e educação e, mais especificamente, nos

⁴³ Boaventura de Sousa Santos conceitua dois tipos de globalização: hegemônica e contra-hegemônica [(Santos B. d., 2002, p. 72); (Santos B. d., 2005, p. 7); (Dale & Robertson, 2007a)]. Uma discussão aprofundada sobre essa tipificação da globalização será realizada na seção 2.1.

leva a ter uma compreensão mais sistemática e teórica do papel que as ideias podem desempenhar no estudo da natureza, dinâmica e resultados das políticas educacionais globais.

Assim, ainda com apoio em Verger (2014, p. 25), argumentamos que incluir o campo ideacional nas análises das políticas educacionais, requer:

- conhecer e rastrear as concepções e as redes que constituem as políticas;
- compreender como são introduzidas as ideias das políticas nas agendas globais de educação e como são configuradas e disseminadas; e
- conhecer os contextos particulares em que essas ideias são adotadas, como uma maneira de capturar como várias contingências contextuais operam de maneira estrategicamente seletiva, favorecendo certos atores, concepções e discursos em detrimento de outros.

Se todas essas características não fossem necessárias, bastaria a última delas para justificar a adoção do campo ideacional – articulado ao campo material, conforme já argumentado – para analisar o objeto particular desta investigação – o processo de construção da política de avaliação de educação profissional e tecnológica –, conforme discutido no Capítulo V, dada a história de vida e profissional da investigadora e a vivência com o contexto particular em que a política em pauta será analisada.

Por outro lado, “para entender por que as ideias de políticas externas são selecionadas e mantidas em lugares específicos, precisamos examinar mais de perto as contingências contextuais de natureza diferente, especialmente as de natureza política e institucional” (Verger, 2014, p. 14).

Nesse sentido, a ferramenta para a analisar a *política educacional global*, no âmbito desta investigação, precisa se adequar aos seguintes requisitos: transitar entre os aspectos materiais e ideacionais, numa perspectiva multiescalar, do micro ao macro contexto, com entendimento sobre os processos de configuração e disseminação e, concomitantemente, de adoção.

Como argumenta Verger (2014, p. 16), numa síntese acerca da teoria da cultura mundial, da *cultura educacional mundial comum*, da *agenda globalmente estruturada para a educação* e da teoria da economia política cultural, e tendo por referência a ilustração da Figura 4, essas abordagens

chegam a conclusões, em grande parte, aparentemente contrastantes, devido ao fato de focarem em diferentes estágios do processo de política educacional: difusão de políticas e estabelecimento de agendas, por um lado, e promulgação de políticas e práticas educacionais concretas, por outro.

Por outro lado, continua, “como argumento a seguir, o foco no estágio de adoção de políticas (...) pode contribuir para uma visão mais complexa do debate convergência-divergência e, em geral, um entendimento mais abrangente dos processos” da *política educacional global* (p. 16).

Para Fátima Antunes (2008a), a relação entre os processos de globalização e os fenômenos educativos tem vindo a ser estudada segundo duas principais perspectivas:

- a) “um conjunto de trabalhos e de autores sustenta que estamos perante a difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, como parte de um processo de globalização cultural de longa duração (em que se inclui, e em paralelo com, a expansão da forma política do Estado-nação)” (p. 15) – em que se figuram a *teoria da cultura mundial* e a abordagem da *cultura educacional mundial comum*; e
- b) “uma outra proposta teórica argumenta que os efeitos mais importantes dos processos de globalização no campo da educação ocorrem através da mediação do Estado, da sua posição no contexto global e do complexo de processos e relações sócio-político-institucionais que configuram o contexto nacional”, e na qual “a elaboração e o desenvolvimento de políticas educativas nacionais inscrever-se-iam numa agenda globalmente estruturada, no sentido de que os problemas identificados ou endereçados, as prioridades perseguidas, os recursos mobilizados, as soluções prosseguidas são decisivamente condicionados pelas dinâmicas e relações político-económicas globais, e pela situação do Estado e da formação social nacional nesse contexto” (p. 16) – em que se figura a abordagem da *agenda globalmente estruturada para a educação*.

No entanto, no âmbito do que foi descrito como *política educacional global*, esses dois conjuntos de teorias/abordagens dão conta dos processos de configuração e disseminação, apenas, e, nesse sentido, essa teorização parece ser ampliada com a introdução das análises dos processos de adoção – em que se inscrevem, notadamente, a teoria da economia política cultural e a abordagem da *economia política cultural crítica da educação* – e dos processos de recontextualização e promulgação.

Apesar das aparentes semelhanças entre a *cultura educacional mundial comum* e a *agenda globalmente estruturada para a educação*, as abordagens

correspondem a projectos muito diferentes. A primeira procura essencialmente demonstrar a existência e o significado de uma hipotética cultura mundial e a segunda, mostrar como é que uma nova forma de força supranacional afecta os sistemas educativos nacionais (Dale, 2004, p. 454).

Verger (2014, p. 15) argumenta, por outro ângulo que “apesar de suas diferenças importantes, ambas as abordagens identificam tendências mundiais de convergência na política educacional: a teoria cultural mundial o faz enfatizando o isomorfismo institucional (isto é, a forma comum que os sistemas educacionais estão adquirindo globalmente); e a *agenda globalmente estruturada para a educação*, concentrando-se na constituição de uma agenda educacional global.

Ainda na senda da comparação, as diferenças entre os pressupostos e argumentos são significativos e, conseqüentemente, as duas abordagens “diferem na adequação das explicações que propiciam” (Dale, 2004, p. 425). Essas diferenças envolvem: a compreensão natureza da globalização

(conceituação, problemas centrais e força causal das mudanças); a concepção de educação; as dimensões-chave da relação entre globalização e educação; a natureza do Estado; e a formulação empírica da teoria de agência (e o decorrente papel das organizações internacionais).

Enquanto a *cultura educacional mundial comum* “conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por Estados-nação individuais autónomos” (Dale, 2004, p. 423) e “centra a sua análise num processo de isomorfismo educacional” (Vilaverde e Silva, 2012, p. 18), a *agenda globalmente estruturada para a educação* “implica especialmente forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (Dale, 2004, p. 423) e reflete “sobre as relações entre a educação e as desigualdades sociais (claramente ausentes na primeira abordagem)” (Vilaverde e Silva, 2012, p. 18).

Por outro lado, é possível aceitar algum nível – mesmo que superficial – de complementaridade entre as abordagens, sugerida pelo próprio Dale (2004, p. 454) quando admite que as duas abordagens podem ter algo a oferecer uma à outra. Como argumenta Vilaverde (2012), um aspecto importante a considerar é que ambas as abordagens introduzem “elementos de reflexão acerca do binómio globalização-educação”. E, nesse sentido, as abordagens avançam trazendo à cena “o impacto, ou a absorção por parte das políticas educativas nacionais dos modelos hegemónicos mundiais ou supranacionais” que “deve também ser entendido no quadro de um movimento que reconcetualize a autonomia dos Estados-Nação no âmbito de uma globalização contra-hegemónica” (p. 19).

Nesse sentido, algumas considerações comparativas e alguns levantamentos sobre os limites dessas abordagens foram sendo desenvolvidos, de modo que compreendemos que a teoria da cultura mundial, a *cultura educacional mundial comum*, a *agenda globalmente estruturada para a educação* e a teoria da economia política cultural (tal como é concebida por Jessop (2010) e posteriores ‘evoluções’) mostram-se insuficientes ou pouco adequadas às características necessárias desta investigação.

Assim, tendo em conta o que foi dissertado até esse ponto, particularmente sobre as características e o enfoque das abordagens de análise centradas na globalização, sobre as implicações teóricas e metodológicas para a análise de políticas educativas, o arcabouço conceitual e teórico-metodológico da *política educacional global* e da abordagem da *economia política cultural crítica da educação* fornecem os elementos analíticos necessários para captar todos os requisitos já elencados.

A abordagem da *economia política cultural crítica da educação*: aspectos conceituais e metodológicos

Para apresentar a teorização da *economia política cultural crítica da educação*, Robertson e Dale discutem uma gramática conceitual – constituída de bases ontológica, epistemológica, metodológica e conceitual –, em que discutem e delimitam os significados e os sentidos de cada um dos termos que constituem a denominação da abordagem: a crítica, o cultural-político-econômico e a educação (Robertson & Dale, 2015, p. 3). Essa teorização observa que

as abordagens dominantes que analisam os processos de globalização da educação oferecem visões parciais sobre a educação como um processo social complexo, porque tendem a privilegiar o econômico e o político em detrimento do cultural, ou vice-versa. No entanto, não é suficiente simplesmente reunir o cultural, o político e o econômico; pelo contrário, precisamos tomar decisões ontológicas e epistemológicas sobre como entendemos esses conceitos (Robertson & Dale, 2015, p. 15).

Portanto, “não basta unir o cultural, o político e o econômico. Em vez disso, são as premissas ontológicas e epistemológicas que fazemos sobre esses processos e a natureza das relações entre eles, que são importantes para o nosso relato” (Robertson & Dale, 2015, p. 3).

A formulação da concepção de ‘crítica’ nessa abordagem, sustentada na teoria crítica, sublinha dois elementos: a preocupação com as condições para conhecer as realidades sociais a partir da interrogação de categorias capazes de ver como o conhecimento – e, portanto, a experiência – é co-constituído (reconstrução da realidade); e a capacidade de revelar as contradições do *conjunto educacional* e interpretar os resultados mediados por processos culturais, políticos e econômicos mais amplos (Robertson & Dale, 2015, p. 5).

Em continuação, para a discussão sobre a concepção do cultural-político-econômico, Robertson e Dale (2015) observam que é necessário evitar quatro reducionismos e, em encaminhamento de definição, associam as implicações decorrentes (pp. 5, 6):

- a) ver a economia como A ECONOMIA, com o resultado de que reconhecemos apenas uma forma de organizar as relações de produção, distribuição e troca, como na economia capitalista ou de mercado, em detrimento de outras – isso implica incluir a atividade econômica não-mercadológica no mundo da escolaridade e da aprendizagem; e ver o setor da educação como uma ‘economia’ complexa por si só;
- b) ver o político como POLÍTICA, no sentido de envolver um foco no governo e/ou no Estado – isso implica reconhecer que o político opera de várias maneiras na educação e não apenas por meio das instituições formais do governo;

- c) reduzir a cultura ao discurso ou à semiótica⁴⁴ ou a experiências e considerar que o político e o econômico subjugam o cultural – isso implica entender a natureza da cultura como projetos civilizacionais e pensar cada um dos três conceitos (o cultural, o político e o econômico) como resultado de suas interações mútuas; e
- d) evitar simplesmente adicionar a educação à cadeia cultural-político-econômico e colocar a educação em um relacionamento subserviente – isso implica colocar o *conjunto educacional* no centro das investigações e examinar as maneiras pelas quais esses aspectos culturais, políticos e econômicos, como tipos distintos de determinações, trabalham sobre, dentro da, por meio da educação.

Ainda no âmbito da gramática conceitual, Robertson e Dale (2015, p. 7) formulam que a compreensão de *conjunto educacional* representa a educação como uma complexa construção coletiva do mundo social e que envolve uma série de atores e instituições para além do entendimento óbvio ou do senso comum – de escolas, universidades, alunos e professores. As lógicas, os interesses e as formas de autoridade desses atores e instituições geram tensões e contradições dentro do *conjunto educacional*. Assim, de acordo com a ontologia realista crítica que embasa a EPCEE, “analisar o que acontece em um conjunto de educação significa abri-lo” (Robertson & Dale, 2015, p. 7). Nesse sentido, existem dois movimentos envolvidos que operam em diferentes níveis de abstração: um movimento filosófico e um movimento metodológico.

O movimento filosófico trata de reconhecer aquilo que denominamos ‘educação’ é “o resultado de conjuntos de ideias e atividades acumuladas ao longo de gerações, que, embora individualmente irreduzíveis entre si, podem ser vistas como tendo um relacionamento interno na produção do conjunto⁴⁵. Isso significa que a ‘educação’ como um conjunto deve ser vista como a unidade de múltiplas determinações; ou seja, não pode haver compreensão efetiva dos elementos individuais do conjunto, sem uma compreensão geral dele coletivamente (Robertson & Dale, 2015, p. 7).

Assim, num nível abstrato de pensamento sobre a educação (movimento filosófico), “a ideia de um 'conjunto educacional' possibilita romper com o conceito de educação do senso comum – para o

⁴⁴ Nesse ponto, em particular, há uma ruptura entre a economia política cultural crítica da educação e a economia política cultural formulada por Bob Jessop, que, como já destacado anteriormente, “vê o cultural como semiose, enquanto seu trabalho analítico se concentra na produção de discursos” (Robertson & Dale, 2015, p. 6).

⁴⁵ Ainda em relação à definição de conjunto educacional, Robertson e Dale (2015, p. 7) sublinham que “há quatro elementos que podemos distinguir em um conjunto educacional: os (diferentes) scripts culturais civilizacionais por meio dos quais o conjunto educacional é construído e mediado; a relação da educação com as sociedades nacionais (ou globais, regionais ou locais); as formas de organização que passaram a caracterizar a educação como um sistema; e as relações entre educação e a economia, e, neste caso, o capitalismo como o modo dominante de organização econômica”.

qual a educação se configura como um recipiente estático, homogêneo e duradouro de processos sociais, relações e identidades” (Robertson & Dale, 2015, p. 15). Nesse sentido, os autores definem um 'conjunto educacional' “como uma unidade de múltiplas determinações, cujos elementos constituintes” – “projetos civilizacionais; formas de educação local/regional/nacional/global; uma forma comum de organização educacional; e uma relação com a economia, embora em grande parte capitalista” – “têm poderes causais sob condições particulares” (p. 15).

O movimento metodológico baseia-se nas questões de educação⁴⁶, apresentadas no Quadro 2. Para Robertson e Dale (2015, p. 7), “essas questões de educação são maneiras de orientar nossas investigações em um ‘conjunto educacional’ e de revelar sua ontologia social estratificada” e “revelam quatro momentos analiticamente distintos, embora não discretos, do que pode ser visto como constituindo realizações diferentes do ‘conjunto educacional’” (Robertson & Dale, 2015, p. 7): o *momento da prática educativa (educational practice)*, o *momento da política educacional (education politics/policy)*, o *momento da política de educação (the politics of education)* e o *momento dos resultados (outcomes)*⁴⁷.

⁴⁶ Parte das questões de educação foram introduzidas como questões norteadoras de pesquisa, na abordagem da agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) [(Dale, 2001); (Dale, 2004)], conforme já descrito naquela seção. Num movimento de evolução, as questões iniciais foram ampliadas e transformadas em questões de educação [(Dale, 2008); (Dale, 2010); (Dale & Robertson, 2009)], dispostas em uma lista com quatro níveis, tal como se apresentam no Quadro 2. Note-se que essas questões de educação começaram a ser desenvolvidas anteriormente à sistematização da economia política cultural crítica da educação e, portanto, ainda não havia uma formulação dos momentos da prática educativa, da política educacional, da política de educação e dos resultados (embora os níveis tenham as mesmas denominações). Neste particular, esse contexto já demarcava uma mudança (ou uma ampliação) de paradigma por Roger Dale, talvez decorrente das críticas – já abordadas em relação à agenda globalmente estruturada para a educação, em particular à não aplicação ao nível micro. A ampliação das questões de educação e a configuração em níveis e momentos – que, de algum modo se articulam aos contextos sociológicos de análise (discutidos adiante) –, parecem uma boa resposta metodológica em alternativa a essas críticas.

⁴⁷ Cortesão et al. (2001, p. 47) constituem “três níveis de análise que não só se articulam entre si como cada um possui características e espessura políticas que os tornam de per se susceptível de mapeamento” e que se articulam com aqueles introduzidos por Dale e Robertson com as questões de educação: o nível da política (*politics*) de educação (nível 1, relacionado ao momento da política de educação), o nível da política (*policy*) educativa (nível 2, relacionado ao momento da política educacional) e o nível da interpretação/implementação da política (nível 3, relacionado ao momento da prática educativa). Entre o primeiro e o segundo níveis, atuam os autores e decisores da política (comunidade acadêmica, partidos políticos, empresários, sindicatos, assessores profissionais, etc). No terceiro nível, atuam os burocratas, professores, pais e, em alguns casos, os alunos. Cortesão et al. (2001) ressaltam que não é possível traçar uma ligação direta entre o quadro amplo da política (*politics*) e as políticas concretas (*policies*); “primeiro porque a sua mediação é feita por ‘tradutores’, (...) que frequentemente refractam a intencionalidade do quadro amplo; em segundo lugar, porque muitas políticas têm a sua inspiração em contextos e pressões meramente pragmáticos provenientes de lobbies, da influência de actores-chave, etc.” (2001, p. 47 (nota 1)).

Quadro 2. Questões de educação para a análise de políticas educativas.

<p>Nível 1 – Momento da prática educativa (experiências educativas)</p>
<p>Quem é ensinado o quê (ou quem aprende através de processos explicitamente delineados para promover a aprendizagem e o quê aprende)? Como? Por quê? Quando? Onde? Por meio/a partir de quem (quem ensina)? Sob que circunstâncias imediatas e condições mais amplas? Com quais resultados?</p> <p>Como, por quem e com que propósitos isso é avaliado?</p>
<p>Nível 2 – Momento da política educacional (<i>education policy</i>) (relação entre política/policy e prática)</p>
<p>Como e por quem as coisas são problematizadas, decididas, administradas e gerenciadas? Em busca de quais objetivos sociais, econômicos, políticos e educacionais, manifestos e latentes? Sob que padrões de coordenação (financiamento, provisão/prestação, propriedade/posse, regulação) de governação em educação? Seguindo que dependências de trajetória (<i>path dependencies</i>), setoriais e culturais?</p> <p>Como as coisas estão no momento da prática educativa? Como podem ser mudadas? Que impacto podem ter nos resultados educacionais?</p>
<p>Nível 3 – Momento da política de educação (<i>the politics of education</i>) (estruturas sociais, indivíduos e instituições e ‘regras do jogo’)</p>
<p>Que divisões (funcionais, escalares e setoriais) do trabalho de governação educacional existem/estão implementadas e operando?</p> <p>De que maneiras os problemas centrais do capitalismo (acumulação, ordem social e legitimação) estão refletidos no mandato, na capacidade e na governação da educação? Como e em que escalas (transnacional, nacional, local) as contradições entre as soluções são abordadas e enfrentadas/resolvidas?</p> <p>Como as fronteiras do ‘setor educacional’ são definidas e como se sobrepõem e se relacionam com outros setores? Que atividades ‘educativas’ são realizadas em outros setores?</p> <p>Como o setor educacional está relacionado aos regimes de cidadania e de gênero?</p> <p>Como, em que escala (transnacional, nacional, local) e com que configurações setoriais a educação contribui para a implantação/estabilização extraeconômica da acumulação?</p> <p>Qual é a natureza das relações intra e inter-escalares e intra e intersetoriais (contradição, cooperação, indiferença mútua)?</p>
<p>Nível 4 – Momento dos resultados dos processos educacionais (consequências e atributos decorrentes dos processos de globalização)</p>
<p>Quais são os resultados/desfechos (sociais e econômicos) – individuais, privados, públicos, coletivos e comunitários – da ‘educação’ em cada escala (transnacional, nacional, local)?</p> <p>Quais são os benefícios coletivos das articulações entre a prática educativa, a política educacional e a política de educação?</p>

Fonte: Adaptação nossa a partir de Dale (2008, pp. 27-28), Dale e Robertson (2009, p. 1120), Dale (2010, p. 1116) e Dale e Robertson (2011).

O *momento da prática educativa* assume “uma variedade de experiências educativas, começando pela pergunta ‘quem é ensinado o quê?’ e, depois, continuando para vincular outros fatores que afetam essas experiências, como as circunstâncias em que elas ocorrem (como, onde, por quem e assim por diante)” (Robertson & Dale, 2015, p. 7).

O *momento da política educacional* problematiza a relação entre política (policy) e prática, para analisar ‘como e por quem essas coisas são decididas’ (por exemplo, indivíduos, famílias, Estado, comunidade, corporações, acionistas, agências internacionais etc.), mas sempre tendo em mente que nem tudo o que ocorre no *momento da prática educativa* é consequência direta de ou é resposta a algo que acontece no momento da política educacional. De fato, elementos do *momento da política educacional* podem ser retirados diretamente do momento da prática educativa. No entanto, isso abre possíveis janelas sobre ‘como as coisas são’, ‘como as coisas estão no *momento da prática educativa* e como podem ser mudadas’, e ‘que impacto podem ter nos resultados educacionais’ (Robertson & Dale, 2015, pp. 7-8).

O *momento da política de educação* se preocupa fundamentalmente com as estruturas sociais dependentes das condições em jogo e com os indivíduos e as instituições que ocupam posições variadas nessas estruturas sociais. O *momento da política de educação* é onde encontramos os tipos de ‘regras do jogo’ ou os ‘cenários paradigmáticos’ que estabelecem limites básicos para o que é considerado possível e desejável pela educação e que moldam a direção e o enquadramento das políticas nacionais de educação – é o domínio da agenda pelas organizações internacionais responsáveis por sua criação. Isso não permeia nem fornece todo o contexto do *momento da política educacional* ou do momento da prática educativa, nem é imune a influências e práticas nos momentos anteriores. Aqui, a alteração mais significativa e relevante para nossa análise da globalização da educação é a mudança, em muitos países, de um ‘estado democrático de bem-estar social’ para um ‘estado neoliberal’ competitivo, que, por sua vez, desencadeou uma série de tendências que tem aberto ‘conjuntos educacionais’ para novos atores, lógicas comerciais e assim por diante (Robertson & Dale, 2015, pp. 8, 10).

Finalmente, o *momento dos resultados dos processos educacionais* inclui não apenas as consequências imediatas das práticas educacionais, das políticas educativas e das políticas de educação para os atores diretamente envolvidos, mas também inclui os atributos sociais e econômicos mais amplas – pessoais/individuais, comunitárias/coletivas – decorrentes dos processos de globalização. Permite-nos fazer perguntas cruciais nesse contexto, como: ‘até que ponto o sucesso de alguns é alcançado às custas de outros?’ e ‘quais são os benefícios coletivos das articulações entre os três momentos?’ (Robertson & Dale, 2015, p. 8)⁴⁸.

⁴⁸ Numa aplicação concreta da abordagem, Robertson e Dale (2015) argumentam que “o momento dos resultados é especialmente difícil de traçar. A principal razão para isso é que os resultados mais evidentes da produção e distribuição de uma série de conhecimentos por meio da escolarização tomam a forma de ‘outputs’ [(produtos)] em vez de ‘outcomes’ [(resultado/efeito)]. Uma forma típica de ‘output’ é uma qualificação; algo ‘tangível’ para ‘mostrar’ produção [/produtividade... – ou seja, números]. Por outro lado, a ideia de ‘outcomes’ refere-se para que os produtos são produzidos e o que eles podem capacitar” (p. 11)

A estratificação desses momentos em níveis serve tanto para refletir a gama de significados que podem ser associados à ‘educação’ quanto para esclarecer a complexidade das perguntas, nenhuma das quais pode ser respondida apenas dentro de um único nível [(Dale & Robertson, 2009, p. 1119); (Dale, 2010, p. 1115)] e, além disso, como alerta Dale (2008, p. 27), “a influência [entre os níveis e, portanto, entre os momentos,] segue tanto para cima quanto para baixo”.

Usando essa lente analítica, “pode-se examinar como os problemas e as soluções no conjunto educacional foram conceituados no discurso político e refletidos nas estruturas que emanam deles” (Lopes Cardozo & Shah, 2016, p. 16).

Como alerta Dale (2010, p. 1115), as questões de educação

ainda consideram que existe uma base nacional para a ‘educação’, pois, empiricamente, é o nível no qual a maior parte das atividades incluídas na categoria ‘educação’ ainda ocorre. Isto não significa adotar um foco completa ou exclusivamente nacional, contudo. Também não significa que a única ou mais importante escala de análise é a nacional, nem acarreta qualquer pressuposto de comparabilidade entre níveis nacionais; ainda é importante problematizar a comparabilidade das categorias que usamos nos níveis e escalas e entre eles.

Metodologicamente, portanto, as questões de educação se configuram como uma ferramenta útil para revelar a ontologia estratificada em ação no *conjunto educacional*, nos diferentes momentos que integram o processo da política educativa.

Portanto, num nível mais concreto (movimento metodológico), a *economia política cultural crítica da educação* avança com um conjunto de questões de educação que podem ajudar a mostrar as diferentes camadas do *conjunto educacional* e convidam à teorização em torno de processos sociais mais profundos (Robertson & Dale, 2015, p. 15).

As questões de educação, ao estabelecerem “perguntas para as quais discussões sobre educação devem ter respostas, independentemente de seu ponto de partida” (Dale, 2008, p. 26), possibilitam construir um terreno comum (comensurável) em que são inicialmente esclarecidas a natureza e as bases (propósitos, instituições e práticas) de diferentes concepções de educação em análise (ou em disputa), e possibilita, ainda, promover um diálogo produtivo entre diferentes discursos educacionais [(Dale, 2008, p. 26); (Dale & Robertson, 2009, p. 1119)].

Essa, de fato, é uma das maiores contribuições de Roger Dale para a análise de políticas educativas, uma vez que fornece elementos para “a análise dos mecanismos e das estruturas de uma política educacional” (Mainardes & Alferes, pp. 407-408), independentemente da abordagem utilizada, uma vez que oferece “meios para se ultrapassar o campo da descrição das políticas (formulação, implementação, avaliação) e se atingir níveis mais elevados de análise” (p. 411).

A economia política cultural crítica da educação, ao propor uma metodologia simples e ao mesmo tempo exaustiva (as questões de educação), fornece subsídios para reconhecer e explorar, num dado contexto (Lopes Cardozo & Shah, 2016, pp. 17, 20),

- a) como a educação é, simultaneamente, reflexo e fomento de relações, experiências e práticas sociais e, portanto, como é articulada discursiva e materialmente (o cultural);
- b) como a educação se encaixa nas relações de produção, distribuição e intercâmbio existentes na sociedade (o econômico); e
- c) como e por quem tem sido determinado e governado o objetivo, o papel e a função da educação na sociedade (o político).

Nessa perspectiva, essa abordagem fornece subsídios para reconhecer e para explorar as relações existentes em processos contestados – em contraposição a processos evolutivos ou consensuais de mudança – de produção, reprodução, modificação e adaptação de políticas educacionais [(Lopes Cardozo & Shah, 2016, pp. 17, 20); (Comparative and International Education Society, 2017)],

- a) revela (ao invés de ocultar), a complexa interação entre a educação e as estruturas e instituições sociais, culturais, políticas e econômicas, em múltiplos níveis;
- b) afasta-se de uma análise ‘centrada no Estado’ e de uma análise ‘educacionista’ dos problemas e dilemas educacionais, vinculando ações em escala micro/meso – que ocorrem em salas de aula e sistemas educacionais – a preocupações e considerações de macro/mega reforma;
- c) ajuda a questionar o projeto civilizacional unitário da educação no mundo globalizado – que cria atores-cidadãos modernos e com tendência econômica e problematiza a ‘cultura’ local – e revela a multiplicidade de narrativas civilizacionais alternativas e concorrentes; e
- d) permite examinar e interromper a ordem hegemônica, abrindo-a à crítica, à ação e à mudança social.

A modo de conclusão, Dale (2010, p. 1118) proporciona uma reflexão – referenciando a ‘trajetória evolutiva’ e as necessárias atualizações de enfoque e abordagens para análise sociológica das políticas educativas – que

um modo possivelmente eficiente de superar as dificuldades envolvidas para ‘entender’ de novo alguma coisa que era tão ‘óbvia’ para nós, e que não precisava de ‘compreensão’ (o que foi o principal obstáculo aos progressos nas teorizações da educação, de modo mais geral), consiste em reconhecer que o uso de novas ferramentas – que, embora não ‘substituam’ realmente as existentes, baseiam-se em reconceituações radicais – deve nos permitir continuar a servir um objetivo teórico útil e nos oferecer um meio valioso de continuar a construir uma análise crítica da ‘educação’.

1.2.3. As abordagens centradas na práxis da política educativa

Embora a centralidade na globalização seja fundamental para a compreensão sociológica das políticas educativas, “não pode ser lida como sinónimo de exclusividade, controlo ou dominação do campo e dos processos de actuação” (Antunes F. , 2004c, p. 38).

Numa referenciação ao trabalho de Taylor et al. (1997), Mundy et al. (2016b, p. 7) resgatam que há uma distinção importante entre a política como meta-discursos que moldam o que pode ser pensado (*policyscapes*); a política como regras e regulamentos formalizados; e a política como promulgações socialmente construídas que abrangem texto e prática. A política envolve todas as três camadas de ação, incluindo processos antes e depois da produção de texto e, às vezes, incluindo processos formais de avaliação.

Nesse sentido, as abordagens centradas na práxis da política permitem focalizar o processo de desenvolvimento de políticas educativas – como meta-discursos, como regras e regulamentos formalizados e como promulgações socialmente construídas (texto e prática) (Mundy et al., 2016b, p. 7) –, não de forma dissociada do contexto e das influências da globalização, e da governação e regulação da educação. Para isso, consideram a ação concreta, abordando as relações sociais e as reflexões políticas, económicas e culturais e trazendo contribuições metodológicas específicas para a análise de um processo de construção da política.

Essas abordagens têm como objetivo proporcionar a articulação entre os níveis mega/macro e os níveis meso/micro de análise, e considerar, “por exemplo, a percepção e a experiência dos sujeitos, o poder potencial de professores ou estudantes em subverter as pesadas mãos da economia ou do Estado – as vozes de diretores, professores e estudantes, na maioria das vezes, permanece silenciada” (Shiroma et al., 2005, p. 435).

Cabe destacar, como ressaltam Mundy et al. (2016b, p. 7) que “uma das preocupações centrais no estudo da *política educacional global* é a implementação ou promulgação desigual e contestada do discurso global em sistemas e organizações educacionais” e, portanto, é necessário rejeitar uma compreensão linear dos processos de políticas como um movimento unidirecional – do discurso (o texto) para a implementação ou promulgação – e, ao invés disso, adotar uma postura crítica que permita revelar essas contestações e reflexionar sobre as diversas influências nesse processo.

Os diversos referenciais analíticos centrados na práxis da política foram delineados com o objetivo “de superar os modelos lineares de análise (que consideram os estágios do processo de formulação de políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste)”. Nesse sentido, “partem (...) da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o

Estado, específicos contextos económicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros)” (Mainardes et al., 2011, p. 155).

De modo geral, de acordo com Mainardes et al. (2011, p. 156), “o debate teórico atual no campo da análise de políticas inclui as contribuições do materialismo histórico e dialético, das teorias estruturalistas, do pós-estruturalismo, das teorias feministas e das teorias pluralistas”.

A análise das abordagens centradas na práxis da política educativa

À vista dessas considerações e tendo em conta que neste trabalho a abordagem centrada na práxis da política se articula à abordagem centrada na globalização para prover um referencial teórico-metodológico na análise da política educativa, serão enfatizadas as abordagens: do ciclo de políticas; de Gillian Fulcher; e da análise crítica de políticas. O Quadro 3 apresenta uma sistematização, necessariamente excludente, de alguns dos principais aspectos recenseados de cada uma dessas abordagens.

Tendo em conta as considerações sobre a ênfase linguística necessária para a utilização das abordagens analíticas fundamentadas no discurso e, ainda, os aspectos teóricos e metodológicos e as potencialidades e limites da abordagem do ciclo de políticas, no âmbito desta investigação, essa abordagem é entendida como adequada para responder às questões de partida, articuladamente com a abordagem centrada na globalização – a *economia política cultural crítica da educação* –, num quadro teórico de análise de trajetória de políticas educativas, no âmbito da *política educacional global*.

Sobre esses aspectos, Mainardes (2006a, p. 58) afirma que a abordagem do *ciclo de políticas* “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico”. Stephen Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 304), complementa, ainda, que a abordagem do *ciclo de políticas* é um método flexível e que pode ser facilmente articulado a outras abordagens, de naturezas diversas.

Particularmente, serão convocadas as análises do contexto de influência, do contexto da estratégia política e do contexto da produção de texto do ciclo de políticas, no sentido de identificar e explorar aspectos do processo de construção e do texto produzido como proposta para a política: as concepções ideológicas dominantes; os movimentos sociais de disputa e de negociação; e os conflitos e convergências com as concepções institucionais. Com efeito, a abordagem do *ciclo de políticas* fornece elementos suficientes e capazes de promover um lastro teórico que abarca a fase da formulação da política com maior amplitude – à medida em que adota um referencial de análise dos contextos da política – e com ferramentas teórico-metodológicas relativamente acessíveis.

Quadro 3. Sistematização das abordagens centradas na práxis da política educativa.

Abordagem	Aspectos constitutivos e teórico-conceituais	Principais limites
<p>Abordagem do ciclo de políticas (<i>policy cycle approach</i>)</p>	<p>Bibliografias fundacionais: “Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology” (Bowe et al., 1992) e “Education reform: a critical and post structural approach” (Ball, 1994).</p> <p>“Possibilita uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro como em nível micro, não tomando essas duas dimensões constitutivas da dinâmica social como entidades isoladas, mas, ao contrário, como inter-relacionadas e sócio-historicamente condicionadas” (Shiroma et al., 2011, p. 223).</p> <p>Conceitua o ciclo das políticas como composto por “relações multidirecionais e não lineares em toda a configuração da agenda, na produção de texto e na promulgação da política” (Mundy et al., 2016b, p. 8).</p> <p>Referencial analítico consistente para a pesquisa de políticas educativas que, entre outros aspectos [(Mainardes, 2006b, pp. 101-103)]; (Mainardes & Stremel, 2015, p. 5) ; (Mainardes & Gandin, 2013, pp. 150-158)]:</p> <ol style="list-style-type: none"> oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória completa de uma política, sem estabelecer hierarquias entre os contextos; subsidiar a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas; possibilita a investigação das renegociações, rearticulações e disputas que se dão em todos e em cada um dos contextos do ciclo de políticas; fornece elementos para a análise de textos de políticas (materiais impressos, textos oficiais, vídeos, folhetos) em uma perspectiva crítica (não superficial); e permite (e exige) a utilização associada a outros referenciais teóricos mais específicos. 	<p>Algumas críticas à abordagem do ciclo de políticas [(Mainardes, 2006a, pp. 56-58); (Mainardes & Stremel, 2015, p. 7)]:</p> <ul style="list-style-type: none"> inconsistência decorrente da falta de uma teoria de Estado clara e mais sofisticada, o que seria crucial para uma adequada compreensão da política educacional e de suas relações com os interesses econômicos; relevância dada ao contexto micro, particularmente no contexto de influência (em que não é observado o contexto global); ausência de explicitação das inter-relações entre os diferentes níveis e contextos do processo político (macro, meso e micro) ao examinar como esses contextos estão continuamente inter-relacionados; ausência de posicionamento a respeito do sistema capitalista, reforçando a percepção de que as ideias parecem mais alinhadas a um discurso reformista (de mudanças graduais, ‘pequenas receitas’) do que a um processo de reestruturação radical (ruptura com a lógica do capital); e ausência de explicitação de como uma sociedade justa e igualitária pode ser construída – embora se perceba alguma preocupação com essas questões e se explicitem a reprodução de desigualdades de classe e o impacto das políticas sobre grupos sociais desprivilegiados.

Abordagem	Aspectos constitutivos e teórico-conceituais	Principais limites
Abordagem de Gillian Fulcher (1999)	<p>Tem uma visão semelhante de um ciclo contínuo de formulação e reformulação de políticas, embora não use o termo <i>ciclo de políticas</i> (Taylor, 1997, p. 27).</p> <p>A formulação da política é uma arena de luta por significado e, portanto, é necessário analisar os significados num “modelo de análise baseado na teoria do discurso” (Mainardes, 2009, p. 9) em diferentes níveis que formulam e implementam a política, percebendo as tensões e contradições ou disputas discursivas que se estabelecem nas diversas arenas.</p> <p>A ênfase é colocada no processo político e a política é entendida como uma disputa entre competidores com objetivos e intenções variadas em que a linguagem, mais especificamente os discursos, são usados taticamente (Mainardes, 2009, p. 9).</p> <p>Propõe que se faça uma análise dos discursos dos diferentes níveis e arenas do aparato educacional, das disputas e embates presentes nas arenas e níveis e ainda a análise dos conflitos entre os discursos das diferentes arenas e sujeitos envolvidos (Mainardes et al., 2011, p. 159).</p>	Abordagens fundamentadas no discurso, que requerem uma ênfase linguística necessária para a utilização, uma vez que “incluem análise detalhada de textos” (Fairclough, 2003, p. 2). ⁴⁹
Abordagem da análise crítica de políticas (Taylor, 1997); (Taylor, 2004); (Taylor et al., 1997)	<p>Considera os contextos, os textos e as consequências (Taylor, 1997, p. 33).</p> <p>A análise da política se preocupa com todos os estágios e níveis do processo de formulação de política (níveis macro, meso e micro) (Mainardes et al., 2011, p. 158).</p> <p>Confere atenção às questões de significado e interpretação, além de validade, confiabilidade e subjetividade (Taylor, 1997, p. 33).</p> <p>Constitui uma transposição da análise crítica do discurso (<i>critical discourse analysis</i>) – desenvolvida inicialmente por Norman Fairclough – à pesquisa crítica em política educativa.</p>	

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro.

⁴⁹ Em termos metodológicos, a análise linguística do discurso é feita por meio da análise da organização do texto completo (estrutura narrativa, argumentativa etc.), da combinação de cláusulas, das características gramaticais e semânticas (transitividade, ação, voz, humor, modalidade) e das palavras (vocabulário, colocação, uso de metáforas etc.) (Taylor, 2004, p. 4).

A abordagem do ciclo de políticas: aspectos conceituais e metodológicos

A política é analisada segundo “um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (Tello & Mainardes, 2012, p. 18) e “que considera três arenas [principais] de acção, caracterizadas por processos e actores específicos – o contexto de influência, o contexto de produção do texto da política, o contexto da prática – e que medeiam o percurso de formação e desenvolvimento de qualquer política” (Antunes F. , 2004c, p. 39). Em complementação, Tello e Mainardes (2012, p. 18) e Mainardes [(2006a, p. 50); (2018a, p. 3)] apresentam que “esses contextos estão vinculados e inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”.

Na perspectiva de aprimoramento do modelo, foram associados, por Stephen Ball, dois novos contextos: o contexto dos resultados/efeitos⁵⁰ (extensão do contexto da prática) e o contexto da estratégia/acção política⁵¹ (extensão do contexto da influência) [Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306)]. Nas palavras daquele autor, o contexto da acção política

pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela acção política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência) [Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306)].

Por outro lado, “em grande parte, os resultados são uma extensão da prática” uma vez que decorrem de acções que acontecem nesse contexto [Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306)].

A ideia do ciclo da política implica criar uma ideia de trajetória da política, “tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move” e, por outro lado, “é mudada pelas coisas” [Ball, em entrevista a Avelar (2016, p. 6)]. Nessa representação, é enfatizada a relação cíclica, fluida e interdependente entre os contextos, superando, assim, a ideia de hierarquia ou sequência entre eles⁵².

⁵⁰ Nesse aspecto, Mainardes (2006a, p. 54) defende que a ideia de que os resultados são apenas uma parcela dos efeitos produzidos pela política. Em textos mais recentes, como Mainardes e Gandin (2013, p. 155), no entanto, utilizam a nomenclatura ‘contexto dos resultados/efeitos’.

⁵¹ Mainardes alterna o uso da nomenclatura entre ‘contexto da estratégia política’ e ‘contexto da acção política’, sendo a primeira mais utilizada [(Mainardes, 2006a, p. 54); Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306); (Mainardes & Gandin, 2013, p. 155)].

⁵² Nessa perspectiva, Mainardes (2006a, p. 49) indica que Stephen Ball e Richard Bowe “rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão”.

Contexto da influência e contexto da estratégia/ação política

O contexto da influência é aquele em que “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”, os “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” e “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (Mainardes, 2006a, p. 51). Nesse sentido, esse contexto “está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas” (p. 52) e “é marcado pelas forças, actores e cursos de acção estruturantes da agenda para a educação” (Antunes F. , 2010, p. 218).

Nesse sentido, o contexto da influência “assume uma configuração multiníveis, com uma geografia pluriescalar específica em cada caso concreto” (Antunes F. , 2010, p. 218) e

a política de educação – as estruturas e processos que inscrevem a educação em dinâmicas sociais, políticas, económicas e culturais, definindo, por essa via, o seu posicionamento – assume uma natureza global (...). É assim expectável que as dinâmicas sócio-económicas, as relações de força e os fluxos culturais globais se expressem no domínio do contexto de influência; as mesmas relações sociais definem o quadro em que se constituem e activam as estruturas e processos que geram a política, estruturando uma agenda para a educação (p. 218).

Assim, nesse contexto, a abordagem permite “reflexões sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos”, fundamentando-se na ideia de que “as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências económicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente” (Mainardes & Gandin, 2013, p. 154).

No âmbito do contexto da influência, o contexto da estratégia/ação política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas [– ações e estratégias –] que seriam necessárias para lidar com [enfrentar] as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” [(Mainardes, 2006a, p. 54); (Mainardes, 2006b, p. 99)].

Contexto da produção do texto

O contexto da produção do texto é aquele que caracteriza a construção dos textos que esboçam ou sedimentam a política.

Numa conceituação importante – sistematizada a partir de Mainardes (2006a, p. 53), Tello e Mainardes (2012, p. 17) e Mainardes et al. (2011, pp. 156-157)] –, Stephen Ball propõe que as políticas educacionais sejam analisadas como texto e como discurso.

A conceituação de política como texto se baseia na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas na construção subjetiva dos vários atores que compõem o 'ciclo político'. Por um lado, os textos das políticas são produto de múltiplas influências – como intenções e negociações políticas – e de agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação

dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Por outro lado, os textos terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. E, nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos [(Mainardes et al., 2011, p. 156); (Tello & Mainardes, 2012, p. 17)].

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir ‘vozes’, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, assumindo os postulados de Foucault, Ball explica que as políticas podem tomar-se ‘regimes de verdade’. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros [(Mainardes et al., 2011, p. 157); (Tello & Mainardes, 2012, p. 18)].

Em resumo, “o discurso dominante sobre a política é representado por meio de texto político” (Pavezi & Mainardes, 2018, p. 156). Mainardes (2006a, p. 52) declara, em complementação, que “os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” e “representam a política”. Ainda,

essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (...) A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Assim, no contexto da produção do texto, a abordagem oferece um “referencial para a análise dos textos das políticas” (Mainardes & Gandin, 2013, p. 154), que envolve

a leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc.

Contexto da prática e contexto dos resultados/efeitos

O contexto da prática é “onde a política é colocada em ação” (Pavezi & Mainardes, 2018, p. 156) e “está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

No âmbito do contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” [(Mainardes, 2006a, p. 54); (Mainardes & Stremel, 2015,

p. 3)], expressa em termos de “infraestrutura disponível, culturas profissionais, processos de interpretação e tradução, pressões externas etc.” (Mainardes & Gandin, 2013, p. 154).

A diferença entre efeito e resultado é conceitual, como apontam Mainardes e Stremel (2015), uma vez que “a ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes” (p. 3).

Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas

Para Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), a abordagem do *ciclo de políticas* se constitui muito mais como um método e não tem a intenção de explicar ou descrever as políticas; ou seja, “é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas (...), de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*).” [Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, pp. 304-305)]. Esse conceito permite “uma articulação entre a perspectiva metodológica (ciclo de políticas), o referencial teórico específico utilizado na pesquisa e a análise de dados” (Mainardes & Gandin, 2013, p. 153).

Nesse sentido, os aspectos teóricos apresentados se entrelaçam em grande medida com os aspectos metodológicos, uma vez que a constituição teórica dos contextos de análise das políticas no âmbito da abordagem do ciclo de políticas, por si só, já traz componentes metodológicos.

Portanto, em forma de complementação aos aspectos já referidos, e com fundamento em Mainardes (2006a, pp. 66-69), são apresentadas, no Quadro 4, algumas questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas, considerando os três contextos principais e os dois contextos incorporados posteriormente⁵³. Mainardes (2006a, p. 66) ressalta que as questões sobre o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática foram adaptadas a partir do trabalho de Vidovich (2002).

⁵³ Cabe ressaltar que, tendo em vista que essas questões foram desenvolvidas/sistematizadas por Mainardes em 2006, não considera eventuais novas perguntas decorrentes da teoria da atuação das políticas, incorporada à abordagem do ciclo de políticas apenas em 2012. Essa lacuna parece uma contribuição interessante a ser feita nos aspectos metodológicos para aplicação da abordagem na análise de políticas educativas. A teoria da atuação da política derivou de uma pesquisa que se preocupou em focalizar (Mainardes & Stremel, 2015, pp. 5-6): Como indivíduos e diferentes grupos de atores interpretam e colocam em ação, em um contexto específico, as múltiplas exigências da política dentro dos recursos a eles disponibilizados? Como e com quais caminhos, os fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam os caminhos pelos quais as escolas colocam as políticas em ação (*enactment*)? Como as diferenças observadas nas escolas na colocação das políticas em ação podem ser explicadas? Nesse sentido, parece natural que essas perguntas sejam incorporadas ao contexto da prática, com alguma adaptação, para incorporar as contribuições dessa teoria.

Quadro 4. Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas.

Contexto da influência
<p>Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?</p> <p>Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?</p> <p>Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?</p> <p>No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?</p> <p>Qual a origem das influências globais e internacionais?</p> <p>Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?</p> <p>Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?</p> <p>Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?</p> <p>Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política?</p>
Contexto da estratégia política
<p>Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?</p> <p>Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?</p> <p>As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na literatura?</p> <p>As estratégias delineadas são exequíveis e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes?</p> <p>Em que medida as estratégias delineadas pelo pesquisador contribuem para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva? Como tais estratégias poderiam ser disseminadas? As estratégias delineadas consideram os aspectos macroestruturais?</p>
Contexto da produção de texto
<p>Quando se iniciou a construção do texto da política?</p> <p>Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?</p> <p>Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes 'presentes' e 'ausentes'?</p> <p>Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?</p> <p>Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?</p> <p>Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?</p> <p>Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (<i>writerly</i>, <i>readerly</i>⁵⁴, a combinação de ambos os estilos)? Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?</p> <p>Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?</p> <p>Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)? Os textos são acessíveis e compreensíveis?</p>

⁵⁴ Como resume Mainardes (2018a, p. 3), “um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto. Um texto *readerly* limita a produção de sentidos pelo leitor (...). Em contraste, um texto *writerly* envolve o leitor como coprodutor, como um intérprete criativo. O leitor é convidado a preencher as lacunas do texto”.

Contexto da prática

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?

Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?

Há evidências de resistência individual ou coletiva?

Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Contexto dos resultados/efeitos

Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral? Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?

Há consequências inesperadas? Quais?

Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?

Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?

Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são? O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?

Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

Fonte: elaboração nossa (2019), tendo por referência Mainardes (2006a, p. 54).

Em entrevista a Avelar (2016, pp. 5-6), Stephen Ball argumenta que existem três conceitos ou 'ferramentas analíticas' na abordagem do *ciclo de políticas* que auxiliam uma melhor apreensão da realidade social complexa e desordenada e, portanto, configuram as contribuições mais importantes dessa abordagem à análise de políticas educativas: a separação heurística entre texto (interpretação) e discurso (tradução); a ideia do ciclo da política, organizado em contextos para criar uma trajetória da política; e a relação entre texto e ação (a atuação da política⁵⁵).

⁵⁵ No âmbito do contexto da prática, Ball, Maguire e Braun (2012) desenvolveram, de forma mais aprofundada, a ideia de atuação da política (*enactment*). Essa formulação – a teoria da atuação das políticas (*theory of policy enactment*) – “envolve processos criativos de interpretação e de recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (Mainardes, 2018a, p. 6) – e, nesse sentido, “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (Mainardes, 2018a, p. 4). O termo ‘*enactment*’

1.3. Análise triangulada de trajetória de políticas educativas

Para argumentar sobre a ideia de triangular abordagens de análise de políticas educativas com o intuito de estabelecer uma matriz conceitual e teórico-metodológica de análise, parece necessário, de partida, apresentar os conceitos de teorização combinada e de teorização adicionada, fundamentados por Mainardes (2018b, p. 7) a partir de Gregor McLennan (1996).

A teorização combinada é um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise (Mainardes, 2018b, p. 7). A principal característica dessa categoria é o uso de ideias ou conceitos de mais de um autor ou de mais de uma teoria, os quais configuram um quadro teórico coerente ou minimamente satisfatório (Mainardes, 2018b, p. 12).

Tal esforço “demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica” (Mainardes, 2018b, p. 7). Não se trata, portanto, de uma “escolha aleatória e pouco consciente de tais teorias, ideias ou conceitos. A composição teórica necessita, acima de tudo, “fazer sentido” como fundamentação teórica para a análise e desenvolvimento de conclusões” (Mainardes, 2018b, p. 14).

Por outro lado, a teorização adicionada significa a adoção – mais ou menos aleatória – de autores, teorias, conceitos e ideias de diferentes teorias e perspectivas epistemológicas, resultando em uma tentativa fracassada da definição de um referencial teórico, o qual pode ser considerado frágil, inconsistente, desarticulado e epistemologicamente pouco coerente (Mainardes, 2018b, pp. 7, 11).

Nessa perspectiva, para articular “ideias de diferentes autores e teorias, (...) é essencial evidenciar o papel de cada um na fundamentação teórica da pesquisa” (Mainardes, 2018b, p. 16).

Assim, inspirada na abordagem analítica no campo da sociologia das políticas educativas que focaliza a centralidade nos processos de globalização e na que adota uma perspectiva centrada na práxis da política educativa, Fátima Antunes (2004c) propõe articular – num outro contexto de análise⁵⁶ – as duas abordagens de modo a “minimizar, senão superar, algumas das lacunas mais visíveis resultantes de abordagens que, centradas exclusivamente num dado nível, forma de análise e/ou momento do processo, conduzem a interpretações fortemente redutoras quanto ao significado e consequências de

indica que as políticas são interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes e variadas formas, para contextos específicos, a partir de dimensões contextuais. Os atores envolvidos têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas [(Mainardes & Stremel, 2015, p. 6); (Mainardes, 2018a, p. 4)].

⁵⁶ Nesse contexto particular, Fátima Antunes (2004c) articula a agenda globalmente estruturada para a educação e a abordagem do ciclo de políticas para compreender “o processo de criação e desenvolvimento do subsistema de Escolas Profissionais em Portugal” (p. 23).

uma dada política” (p. 37) e “alcançar uma maior capacidade compreensiva e explicativa” (p. 39). Essa articulação, a autora, no seguimento de Ball e Schilling (1994), denomina de análise de trajetória de processos de inovação sociopolítica em educação.

Essa mobilização articulada das abordagens, no âmbito da análise de trajetória, pode fornecer ferramentas capazes de

aliar o escrutínio da acção (de controlo da estratégia) dos centros de poder e de decisão – incluindo a sua actuação delimitadora das práticas nos contextos de acção educativa – à exploração do conjunto de ‘momentos’, ‘espaços’, ‘dimensões’ ou ‘níveis’ da acção sociopolítica educacional (Antunes F. , 2010, p. 237).

Assim, diante de um quadro teórico que intenciona mobilizar a abordagem da *economia política cultural crítica da educação*, a abordagem do *ciclo de políticas* e, ainda, com o pensamento de promover um terceiro olhar crítico com referência do enquadramento na *política educacional global*, propomos a ampliação do conceito da análise de trajetória de processos de inovação sociopolítica em educação, para um análise triangulada de trajetória de políticas educativas, fundamentada, complementarmente, na concepção da teorização combinada.

Ao manifestar essa intenção, e com fundamento no enfoque das epistemologias da política educativa, assumimos uma perspectiva epistemológica pluralista crítica – enquanto posicionamento da pesquisadora –, o que “envolve a escolha consciente e reflexiva de ideias de diferentes autores, teorias ou perspectivas epistemológicas, bem como a apresentação de reflexões e justificativas acerca do referencial construído valendo-se de diferentes perspectivas epistemológicas” (Mainardes, 2018b, p. 15). Nessa mesma direção, Tello e Mainardes (2012, p. 6) assinalam que

o pesquisador em política educativa pode assumir uma posição epistemológica eclética, mas também é necessário conjugar explícita e teoricamente os conceitos e/ou vínculos entre as perspectivas, talvez com maior esforço e precisão do que aquele que assume apenas uma única perspectiva epistemológica para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Essa tarefa, realizada na apresentação de cada uma das abordagens que serão trianguladas neste trabalho, permite relacionar:

- a) a *economia política cultural crítica da educação* à teoria crítica (de base marxista e multidisciplinar) e, ontologicamente, ao realismo crítico (Robertson & Dale, 2015, pp. 4, 6);
- b) a abordagem do *ciclo de políticas* – em seu estágio atual de ‘evolução’ –, à teorização pós-estruturalista (Avelar, 2016, p. 3); e,
- c) a *política educacional global*, a uma perspectiva epistemológica pluralista (Tello, 2013).

Nessa síntese, a preocupação central é a de adequar, com referência em Tello e Mainardes (2012, p. 5) o desenvolvimento conceitual e os fundamentos epistemológicos e ontológicos “com os

quais os referenciais teóricos foram construídos, enfatizando a necessidade de, nos textos de análise de políticas educativas, serem explicitados os fundamentos e referenciais do investigador e da investigação e de ser demonstrada a coerência epistemológica”.

Assim, o quadro teórico-conceitual de análise que será convocado nesta investigação combina matricialmente o ‘olhar específico’ de cada uma das abordagens de análise de políticas educativas; a articulação e inter-relação entre os *contextos de análise sociológica* (Afonso, 1998, p. 30), os contextos do *ciclo da política* (Ball, 1994), os *momentos da política* (Dale, 2008, pp. 27-28) e os processos integrantes da *política educacional global* (Verger et al., 2016); e, ainda, as “fases” que constituem a *política como objeto de análise* (política como ideia, como agenda, como texto/discurso e como atuação). Esse quadro é convocado para responder às questões de pesquisa e para orientar os percursos teórico e empírico da investigação, na análise triangulada de trajetória da política inserida nesta investigação, conforme ilustra a Figura 5. Por outro ângulo, é possível articular as problemáticas centrais na análise das políticas educativas referidas por Fátima Antunes (2010, pp. 218-220) e a derivada de Tello (2012, pp. 53-56) aos objetivos específico do estudo, conforme Quadro 5.

Extrapolando o conceito formulado por Mainardes (2018a, p. 12) acerca da utilização da abordagem do *ciclo de políticas* – considerando a necessidade de um referencial teórico específico que a abordagem requer –, cabe sublinhar que, em uma pesquisa caracterizada pela integração entre os elementos teórico-epistemológicos e metodológicos (epistemometodologia), é importante indicar as relações entre as abordagens de análise e o referencial teórico específico adotado para fundamentar a análise, bem como justificar as contribuições e o papel de cada uma das abordagens e do referencial teórico específico na configuração da pesquisa. Os capítulos anunciados à sequência tratam de preencher esse espaço do referencial teórico específico.

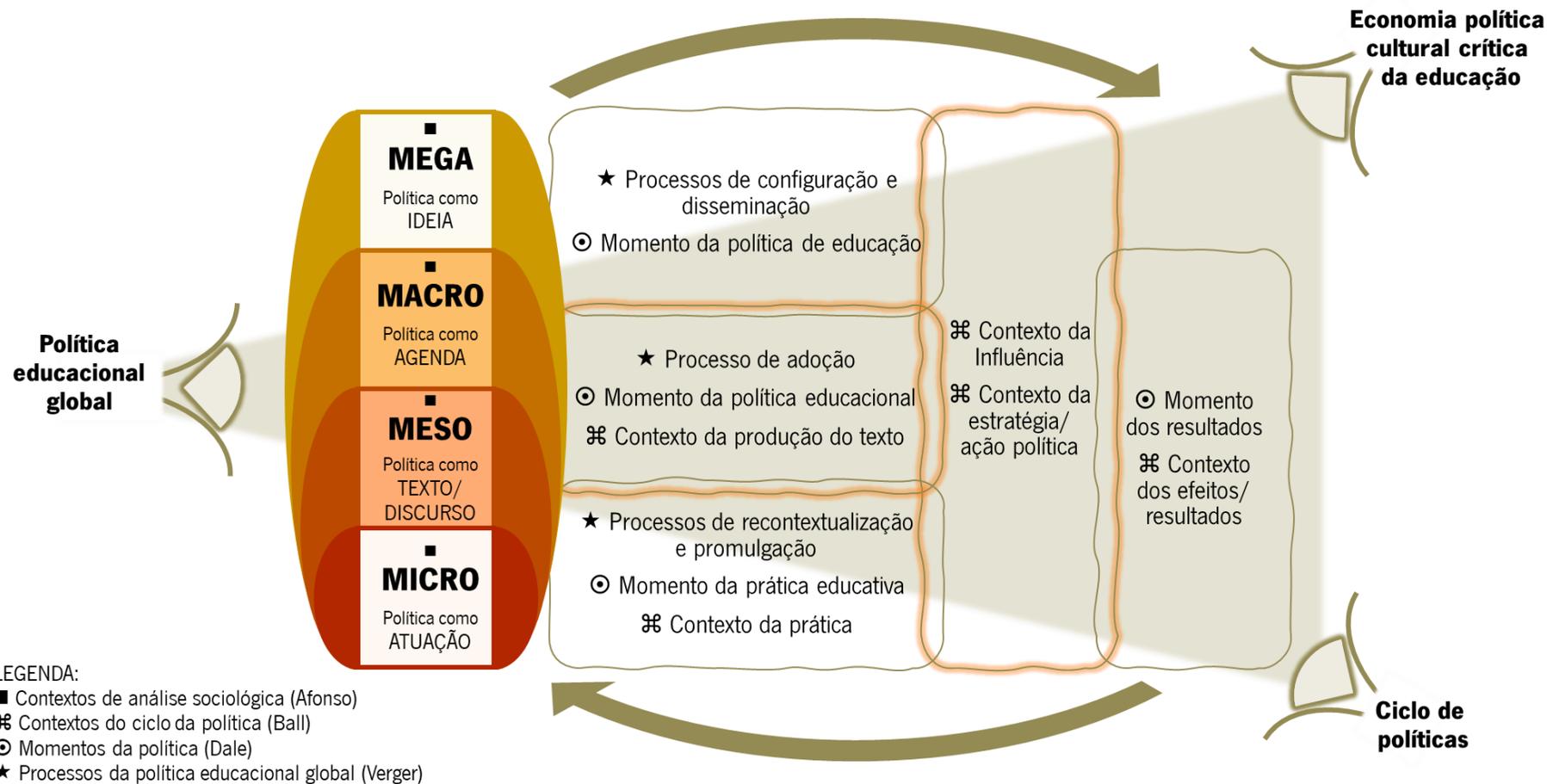


Figura 5. Articulação do quadro teórico-conceitual para a análise triangulada de trajetória de políticas.

Fonte: elaboração nossa (2020), tendo por referência elementos de análise discutidos e convocados neste trabalho (diversos autores): as abordagens de análise; os *contextos de análise sociológica* e do *ciclo da política*, os *momentos da política* e os processos integrantes da *política educacional global*.

Quadro 5. Articulação entre os objetivos específicos do estudo e as problemáticas no campo de análise das políticas educativas.

Objetivos específicos do estudo	Problemáticas no campo de análise das políticas educativas	
<p>Verificar como os diferentes interesses (econômicos, políticos e socioculturais) influenciam e/ou constituem a agenda nacional de avaliação de políticas educativas</p>	<p>O posicionamento da educação na formação social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é a educação numa dada conjuntura histórico-social e que estruturas sociais a produzem e a convocam? • Que relações sociais da educação intervêm na organização da produção, apropriação e distribuição de recursos (a economia), poder e influência (a política) e significados (a cultura), e quais os nexos entre elas? 	<p>A vigilância epistemológica da pesquisa educacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há um posicionamento epistemológico do pesquisador? • Estão estabelecidas relações coerentes e consistentes entre as referências teórico-metodológicas utilizadas? • Qual o nível de abordagem e abstração da pesquisa (descritivo, analítico ou interpretativo-explicativo)?
<p>Evidenciar os confrontos emergentes entre as concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica e o processo de construção de uma política nacional de avaliação</p>	<p>A governação e a regulação da educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os arranjos institucionais, quadros de funcionamento institucional, dispositivos e mecanismos de confronto e mediação de conflitos de interesses ou tecnologias políticas? • Que relações e processos sociais se alteram e quais os que permanecem? • Quais os sentidos da transformação? • Quais as arenas e modalidades de enfrentamento? • Que interesses e atores são capacitados e favorecidos e quais os que se vêm enfraquecidos e subalternizados? 	
	<p>O processo de elaboração das políticas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é produzida e como se desenvolve? • A que demanda responde? • O que capacita e exclui? • Que interesses sociais mobiliza? • Que atores e cursos de ação política são constituídos, potenciados ou fragilizados? • Que impactos (no enfrentamento entre interesses sociais), efeitos (resultados) e consequências (institucionais e setoriais) produz? 	

Fonte: elaboração nossa (2020), tendo por referência os objetivos específicos definidos para o estudo e as problemáticas estabelecidas em Fátima Antunes (2010, pp. 218-220) e a derivada de Tello (2012, pp. 53-56).

CAPÍTULO II – ESTADO E GLOBALIZAÇÃO: A (RE)DEFINIÇÃO DE PAPÉIS E AS POLÍTICAS (PÚBLICAS?) SOCIAIS E DE EDUCAÇÃO

Há também caminhos que estão a ser construídos e soluções que estão a ser propostas que contêm tensões e dilemas difíceis de resolver, sobretudo quando a lógica da regulação se sobrepõe à lógica da emancipação. Entretanto, fora das velhas e das novas ortodoxias, há também experiências em curso que continuam a dar sentido a lutas sociais e a políticas públicas em torno de projectos emancipatórios. Para que estes se concretizem e se consolidem é preciso não esquecer que a Educação e as políticas educacionais também devem ser pensadas e equacionadas como parte integrante dos processos de globalização contra-hegemónica.

(Afonso, 2003, p. 45)

Este capítulo convoca a formação de um cenário histórico, político, económico e sociocultural, entendendo que “a análise das mudanças sociais contemporâneas está inevitavelmente marcada pela referência a processos de globalização” (Antunes F. , 2004c, p. 49). Nesse sentido, buscamos, sobretudo, compreender: o que são processos de globalização; e que transformações decorrem desses processos, de que ordem e de que natureza.

2.1. Globalização: em busca de conceito(s)

No âmbito de uma sociologia crítica – que não se limita “à desocultação das ambiguidades e contradições que atravessam as políticas educacionais, mas que possa também assumir certos valores e visões do mundo, sem que isso justifique menos esforço de rigor e de objectividade” (Afonso, 2001b, p. 16) – e partindo do quadro teórico numa perspectiva sociológica de análise, definir um conceito para a globalização parece, num primeiro olhar, uma tarefa contraditória. Mas é exatamente com essa contradição, com essa convivência dialógica, que, apoiada em Fátima Antunes (2004c), iniciamos esse processo, compreendendo que ‘globalização’ é um

termo vago e de valor explicativo quase nulo pela sua utilização indiscriminada como resposta (ou justificação) para as mais diversas situações ou opções aparece, no discurso social e político comuns, com uma carga ideológica e uma força simbólica que ecoam e sublinham a consciência difusa de uma condição envolvente da época que vivemos (p. 49).

Então, como conceituar a globalização? Que concepção de globalização (cor) responde à intenção e ao contexto de analisar um processo de construção de uma política de avaliação da educação profissional?

A maioria das definições de globalização centram-se na economia. No entanto, seguindo Santos (1997b, p. 107) privilegia-se, nesse trabalho, “uma definição de globalização mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais”⁵⁷. Para esse autor [(1997b, p. 107); (2002, pp. 55-56)],

aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações (...).

O autor chega a propor uma conceituação [(Santos, 1997b, p. 108), sutilmente ampliada em (2006, p. 396)]: a globalização

é um conjunto de trocas desiguais em que um determinado artefato, condição, entidade ou identidade local estende sua influência além de suas fronteiras locais ou nacionais e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outro artefato, condição, entidade ou identidade rival.

Essa definição tem implicações, que sugerem que [(Santos, 1997b, p. 108); (2006, p. 396)]: a globalização deve ser sempre considerada no plural e localizada, uma vez que “não existe uma condição originalmente global”; e “aquilo a que chamamos globalização é sempre a globalização bem sucedida de determinado localismo”, ou seja, “não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, uma imersão cultural específica”.

Nesse sentido e decorrente dessas definições e implicações, Santos [(1997b, pp. 109-111); (2002, pp. 65-70); (2006, pp. 396-397)] distingue os seguintes modos de produção da globalização:

- a) o *localismo globalizado*, que consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso; o que é globalizado é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos ou pelo reconhecimento hegemônico de uma determinada diferença cultural, racial, sexual, étnica, religiosa ou regional e essa vitória se traduz na capacidade de ditar os termos de integração, de competição e de inclusão;
- b) o *globalismo localizado*, que consiste no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais – e, portanto, decorrem dos localismos globalizados –, as quais são, por essa via, desintegradas, oprimidas, excluídas, destruídas e, eventualmente, reestruturadas sob a forma de inclusão subalterna, de modo a responder a esses imperativos transnacionais; e

⁵⁷ Todas as citações de Santos (1997b), utilizadas neste trabalho, são repetidas *ipsis litteris* em (1997a).

- c) o *cosmopolitismo insurgente*, que consiste na resistência organizada transnacionalmente – na defesa de interesses percebidos como comuns em lutas concretas contra a exclusão, inclusão subordinada, destruição de meios de subsistência e destruição ecológica, opressão política ou supressão cultural, etc. – de organizações e movimentos sociais que representam as classes e grupos sociais vítimas das trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados, e no uso em benefício próprio das possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial em transição incluindo aquelas resultantes da revolução na tecnologia da informação; representa, pois, uma emergência global resultante da fusão de lutas progressivas locais, com o objetivo de maximizar seu potencial emancipatório in loco através de ligações translocais/locais.

Neste contexto, Santos [(1997b, p. 111); (2002, p. 72); (2005, p. 7); (2006, p. 397); e ainda em entrevista a Dale e Robertson (2007a)] distingue e tipifica a globalização entre globalização hegemônica (a globalização de-cima-para-baixo, ou neoliberal, ou de cima) e globalização contra-hegemônica (globalização de-baixo-para-cima)⁵⁸. Para Afonso (2001b, p. 23), a globalização hegemônica tem como objetivo “organizar ou garantir interesses voltados para a acumulação capitalista e para a dominação”.

Santos [(2002); (2006)], por seu turno, descreve que – “assim como nos conceitos que a precederam, como modernização e desenvolvimento” (2006, p. 394) –, o conceito de globalização hegemônica possui uma componente descritiva – que respeita às características da globalização – e uma componente prescritiva – composta por “um conjunto vasto de prescrições todas elas ancoradas no consenso hegemônico, (...) conhecido por ‘consenso neoliberal’ ou ‘Consenso de Washington’” (2002, p. 27). Esse consenso, subscrito pelos principais estados capitalistas do sistema mundial, “abrange um vasto conjunto de domínios (economia mundial, políticas sociais [e de desenvolvimento], relações Estado-sociedade civil [e o papel do Estado], relações internacionais)” (Santos, 2006, p. 393) e “confere à globalização suas características dominantes” (p. 394).

No entanto, “nem todas as dimensões da globalização estão inscritas do mesmo modo neste consenso, mas todas são afectadas pelo seu impacto” (Santos, 2002, p. 27). Nesse sentido, a globalização contra-hegemônica corresponde à

expressão de movimentos sociais de resistência (...) [e a] experiências e iniciativas concretas de mudança social, muitas vezes iniciados localmente e ampliados globalmente, em ambos os

⁵⁸ Santos [(1997b, pp. 110-111); (2006, p. 397)] ainda associa o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado* à globalização hegemônica, e o *cosmopolitismo insurgente* (e o então patrimônio comum da humanidade) à globalização contra-hegemônica.

casos tendo como fundamento perspectivas (económicas, culturais, éticas e políticas) que se constituem como propostas alternativas sobre a organização do mundo, sobre os direitos dos seres humanos e sobre a preservação da vida na Terra (Afonso, 2001b, pp. 23-24).

Santos (2002) define a globalização contra-hegemônica como “o conjunto vasto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências económicas, sociais e políticas da globalização hegemônica e que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacentes, ao mesmo tempo que propõem concepções alternativas”, centrando-se nas “lutas contra a exclusão social” e, conseqüentemente, na “redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos” (Santos, 2002, p. 72). Com efeito, “a globalização hegemônica lida com interações transnacionais de cima, mas é concebível desenvolver interações transnacionais de baixo – das vítimas, dos explorados, dos excluídos e de seus aliados – interações que combatem a globalização hegemônica e, ao fazê-lo, geram globalização contra-hegemônica” [Santos, em entrevista a Dale e Robertson (2007a)]. Santos (2002, p. 49) destaca ainda que o que usualmente se designa por globalização é uma referência “omissa a respeito da teoria da globalização que lhe subjaz, pode dar a ideia falsa de que a globalização é um fenómeno linear, monolítico e inequívoco”⁵⁹. No entanto, continua, “esta ideia da globalização, apesar de falsa, é hoje prevalecte e tende a sê-lo tanto mais quanto a globalização extravasa do discurso científico para o discurso político e para a linguagem comum”.

Assim, apesar desses dois processos coexistirem, “o campo hegemônico actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas” (Santos, 2002, p. 27). Ou, como este autor ressalta, em entrevista a Dale e Robertson (2007a), “a globalização hegemônica não é simplesmente uma forma dominante de globalização, é a forma de globalização que a maioria das pessoas, incluindo suas vítimas, assumiu ser a única”. Ainda acerca da globalização hegemônica e contra-hegemônica, e fazendo um paralelo com as reformas educacionais decorrentes desses processos, Laval (2019, p. 25) sustenta que é necessário “distinguir com cuidado entre duas lógicas de transformação”. A lógica de transformação pautada na globalização hegemônica

tenta destruir o que se encontrava no princípio da educação pública, a apropriação por todos das formas simbólicas e dos conhecimentos necessários ao raciocínio e ao juízo, e promove em seu lugar aprendizagens senis às empresas e voltadas para a satisfação do interesse privado. E, mais que tudo, em nome da ‘igualdade de oportunidades’, instaura-se uma lógica mercantil que consolida ou até mesmo aumenta as desigualdades existentes (p. 25).

⁵⁹ Em relação a isso, Santos [(2002, pp. 49-50); (2006, p. 395)] esclarece que “a transparência e simplicidade da ideia de globalização, longe de serem inocentes, devem ser considerados dispositivos ideológicos e políticos dotados de intencionalidades específicas”, ou “intencionalidades políticas do carácter não-político da globalização”.

A lógica de transformação pautada na globalização contra-hegemônica, por seu turno,

é uma transformação diferente, completamente inversa, que visa melhorar, para o maior número de pessoas, as condições de assimilação e aquisição dos conhecimentos indispensáveis à vida profissional e também, de forma muito mais ampla, a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, de acordo com os ideais – que a esquerda defendeu por muito tempo antes de esquecê-los – da escola emancipadora (p. 25).

Atentando para o exposto, e por interessar a uma perspectiva de análise sociológica, desse ponto em diante do trabalho, referiremos a globalização como aquela tipificada por globalização hegemônica.

Em suma, a globalização é “uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas”, que cria “novos sistemas e forças transnacionais” (Giddens, 2005, p. 43).

Por fim, Santos (2006, p. 393) instiga a ir um pouco além no debate sobre a globalização e questiona ainda: a globalização “é tão importante nos domínios social, político e cultural quanto no domínio econômico? “Assumindo que a globalização está se intensificando, para onde está indo, qual é o futuro das sociedades, economias, políticas e culturas nacionais?”. Essas perguntas conduzem às reflexões seguintes e fomentam a análise da relação, das influências e dos efeitos da globalização contemporânea no campo da política educativa e da avaliação da educação (e suas políticas), nas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. E, na operacionalização desses processos e como formas de governação supraestatal, estão presentes os organismos internacionais, representados pelas agências financeiras e comerciais multilaterais, pelas instituições políticas internacionais e pelos blocos político-econômicos regionais.

O estudo das políticas e as mudanças em curso na educação requerem uma “referência comparativa às tendências internacionais e aos países centrais, onde se destaca um processo de quase desnacionalização das políticas nacionais e locais, por influência de agendas e processos de natureza transnacional e supranacional”, argumenta Licínio Lima (2011, p. 12); Por outro lado, continua o autor, “a história, o contexto cultural, econômico e social revelam-se muito mais do que simples variáveis de caracterização de cada lócus de produção de políticas, orientações e regras” (p. 12). Nessa perspectiva, discutir as transformações e as características dominantes da globalização contemporânea requer, numa primeira instância, analisar a globalização e seus efeitos como processos econômicos, políticos, sociais e culturais.

Em forma de síntese antecipatória da discussão que será feita à sequência, Para Ball (2001, p. 101), nas transformações econômicas e políticas,

a questão central é se, no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao

poder das corporações multinacionais ‘desenraizadas’, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna.

Em termos de cultura, por outro lado, “os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico”. Do ponto de vista social, a reflexão recai sobre a alteração da “natureza da experiência social” pessoal “diante da compressão espaço-tempo” (p. 101).

2.2. Globalização econômica e a reestruturação produtiva

A globalização econômica é um dos processos mais expressivos da globalização contemporânea, intensificada a partir da Terceira Revolução Industrial (ou Revolução Técnico-Científico-Informacional), a partir de meados do século XX e cujo marco principal foi o uso da eletrônica e da informática para a modernização industrial – uma verdadeira revolução no processo produtivo. A globalização econômica é descrita por Santos (2002, p. 29) como a “globalização da produção levada a cabo pelas empresas multinacionais, gradualmente convertidas em actores centrais da nova economia mundial” que emergiu “como consequência da intensificação dramática da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros – um processo através do qual as empresas multinacionais ascenderam a uma preeminência sem precedentes como actores internacionais” (Santos, 1997b, pp. 106-107). Essa ‘nova economia mundial’ tem como traços principais (Santos, 2002, p. 29): economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação; desregulação das economias nacionais; preeminência das agências financeiras multilaterais; e emergência de três grandes capitalismos transnacionais (o americano, o japonês e o europeu).

Para se adequarem às ‘novas’ transformações econômicas, as políticas nacionais deveriam seguir as orientações ou exigências do consenso econômico neoliberal – um dos aspectos do Consenso de Washington, que se impôs com três ‘inovações’ principais: “restrições drásticas à regulação estatal da economia; novos direitos de propriedade internacional para investidores estrangeiros, inventores e criadores de inovações susceptíveis de serem objecto de propriedade intelectual; [e] subordinação dos Estados nacionais às agências multilaterais (...)” (p. 31).

Assim, a globalização econômica, sobretudo, representa “a emergência e expansão de novos paradigmas, ao nível da organização do processo de trabalho e da produção ou do regime de acumulação” (Antunes F. , 2004c, p. 69). Por outro lado, os processos de globalização econômica

parecem assumir formas contrastantes em que podem ser incluídas: (i) a desregulação, expansão e globalização dos mercados financeiros; (ii) a expansão, centralização e concentração do poder económico das empresas transnacionais (...); (iii) a constituição de blocos económicos regionais (triadização); [e] (iv) a globalização da produção (...) (p. 80).

Em complementação, Dalila Oliveira (2001, p. 111) indica que a globalização económica, como “processo de reestruturação capitalista”, “vem-se consumando como uma nova ordem mundial” e “trouxe mudanças políticas, económicas e culturais”: se, por um lado, “exige novos padrões de produção, acumulação e consumo, por outro, prescinde cada vez mais do trabalho humano (...)”. Assim, como sublinham Peroni et al. (2009, p. 762), as principais estratégias de superação da crise do capitalismo – instaurada a partir dos anos 1970 e intensificada no período atual – se fundamentam na globalização (económica), na reestruturação produtiva, no neoliberalismo e na terceira via.

No conjunto desses pontos de vista, consolidam-se como principais agentes da globalização económica e da reestruturação produtiva: as políticas económicas decorrentes do neoliberalismo e da terceira via; a acumulação flexível; e as transformações na organização do trabalho e da produção (especialização flexível).

2.2.1. As políticas do neoliberalismo e da terceira via

Discutir o neoliberalismo implica remontar a sua origem, quando, “ao longo do período iniciado em meados da década de 1970 (...), a social-democracia [– regime que sustentava o *welfare-state*⁶⁰ até então –] foi crescentemente desafiada por filosofias de livre mercado, em particular pela ascensão do thatcherismo ou do reaganismo – mais genericamente designado como neoliberalismo” (Giddens, 2005, p. 15)⁶¹. Nesse período, “as ideias de Friedrich von Hayek, o mais destacado defensor dos livres mercados, e de outros críticos do socialismo partidários (...), tornaram-se de repente uma força a ser seriamente considerada” (Giddens, 2005, p. 15). No mundo ocidental, as filosofias de livre mercado tornaram-se influentes. Para Harvey (2008), os “fortes impulsos de neoliberalização emanaram de uns quantos epicentros mais

⁶⁰ Para Giddens (2005, p. 23), “O antagonismo ao *welfare state* é um dos traços neoliberais mais característicos. O *welfare state* é visto como a fonte de todos os males, de maneira muito parecida àquela como o capitalismo era visto outrora pela esquerda revolucionária”. Ver item 2.3.1. para detalhamento sobre o Estado de bem-estar social.

⁶¹ Para Giddens (2005), a socialdemocracia clássica e o neoliberalismo “representam duas tendências de filosofias políticas absolutamente diferentes” (p. 17), embora ambos pertençam ao ‘mundo bipolar’. A socialdemocracia clássica (a velha esquerda) representa: envolvimento difuso do estado na vida social e económica; domínio da sociedade civil pelo estado; coletivismo; administração keynesiana da demanda somada ao corporativismo; papéis restritos para os mercados (economia mista ou social); pleno emprego; forte igualitarismo; *welfare state* abrangente, protegendo os cidadãos ‘do berço ao túmulo; modernização linear; baixa consciência ecológica; e internacionalismo (p. 17). Por seu turno, o neoliberalismo (a nova direita) representa: governo mínimo; sociedade civil autónoma; fundamentalismo de mercado; autoritarismo moral; somado a forte individualismo económico; mercado de trabalho se depura como qualquer outro; aceitação da desigualdade; nacionalismo tradicional; *welfare state* como uma rede de segurança modernização linear; baixa consciência ecológica; e teoria realista da ordem internacional (p. 18).

importantes e até foram orquestrados por eles”, em particular, o Reino Unido e os Estados Unidos que “sem dúvida foram os líderes” (p. 97). Para Santos (2005, p. 12), a partir desse período, os governos democráticos passaram a enfrentar uma crise “porque se encontravam sobrecarregadas com direitos e reivindicações e porque o contrato social, em vez de excluir, era demasiado inclusivo, devido precisamente às pressões sobre ele exercidas pelos actores sociais históricos atacados pelos estudantes (os partidos operários e os sindicatos)”. Nesse contexto, passaram, então, de uma crise de legitimidade para uma crise de governabilidade⁶² na qual

o foco, antes centrado na incapacidade do Estado para fazer justiça aos novos movimentos sociais e às suas exigências, passou a centrar-se na necessidade de conter e controlar as reivindicações da sociedade relativamente ao Estado. (...) Enquanto a perspectiva da crise de legitimidade via a solução na transformação do Estado e no reforço da participação popular, através de movimentos sociais novos e autónomos, já sob o prisma da crise da governabilidade a solução estava na retracção do Estado (arredado da esfera económica e da prestação de serviços sociais) e na domesticação da participação popular (através de políticas restritivas de tal participação, por sua vez baseadas numa concepção individualista da sociedade civil dominada pelas organizações empresariais) (Santos, 2005, p. 12).

O conjunto de soluções para a crise de governabilidade – em particular a adoção da lei do mercado – deu origem ao novo regime político-social imposto à escala global sob a designação de Consenso de Washington, cujas regras – privatização, mercantilização e liberalização – se transformaram nos três pilares do neoliberalismo e da globalização neoliberal (Santos, 2005, p. 13).

De acordo com Giddens (2005, pp. 15-16), o neoliberalismo tem duas vertentes: a conservadora – principal vertente e origem da expressão ‘a nova direita’ –, que se tornou “a perspectiva de muitos partidos conservadores pelo mundo inteiro”; e a libertária, que associa as filosofias de livre mercado tanto em questões económicas quanto em questões morais (como, por exemplo, a liberdade sexual ou a descriminalização das drogas). Ainda, Harvey (2008, p. 75) sublinha algumas características teóricas do neoliberalismo, argumentando, ainda que “o papel do Estado na teoria neoliberal é de definição razoavelmente fácil”: “favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito [e a interpretação estrita da ordem constitucional] e as instituições de mercados de livre funcionamento e do

⁶² A respeito disso, e a título de complementação, Afonso (1998, p. 142) apresenta um quadro sistematizado por Jürgen Habermas e discute as ‘tipologias das crises do capitalismo’, apresentando: (i) a crise económica, que tem como ponto de origem o sistema económico e é definida como uma crise de sistema; (ii) a crise de racionalidade – incapacidade do sistema administrativo dar conta com sucesso dos imperativos do sistema económico –, que tem como ponto de origem o sistema político e é definida como uma crise do sistema; (iii) a crise de legitimação – o sistema político deixa de poder contar com o nível indispensável de lealdade das massas –, que tem como ponto de origem o sistema político e é definida como uma crise de identidade; e, ainda, (iv) a crise de motivação – ruptura do sistema cultural tradicional e mudanças nos sistemas de educação de que fazem parte, nomeadamente, a escola, a família e os meios de comunicação de massas –, que tem como ponto de origem o sistema sociocultural e é definida como uma crise de identidade.

livre comércio” para garantir a “eliminação da pobreza (no plano doméstico e mundial)”. Assim, o Estado utiliza seu monopólio dos meios de violência para preservar, a todo o custo, as liberdades de ação, de expressão e de escolha de indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado.

Na dita euforia da globalização, que explodiu durante a década de 1990, “a especulação não se limitava ao tradicional locus dos mercados, mas abrangia também o reino das ideias [o neoliberalismo], no qual o triunfo dos princípios econômicos liberais era defendido e aceito como definitivo e inquestionável, transformando esses mesmos princípios na medida do progresso”. Esse ambiente acabou por ensejar que o neoliberalismo “se propagasse de forma tal que acabou por adquirir a pecha, cunhada por alguns críticos, de ‘pensamento único’” visto que muitos governos apostaram nesse conjunto de ideias, com o apoio de organizações internacionais (Castro & Farias, 2005, p. 45). De fato, Laval (2019, p. 9) atribui “à introdução do neoliberalismo uma grande responsabilidade na degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também na deterioração das instituições educacionais, universitárias e científicas”. Essa norma neoliberal – a lógica de transformação das sociedades, ou lógica normativa global (Dardot & Laval, 2016, pp. 14, 19, 34) –, “quando se estende muito além do campo econômico stricto sensu, é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições” (Laval, 2019, p. 9).

Por seu turno, a terceira via – também chamada de ‘democracia social’ ou ‘esquerda democratizadora’ (Peroni et al., 2009, p. 765) ou, ainda, de ‘neoliberalismo de terceira via’ (Neves & Pronko, 2008, p. 358) – se constitui como “uma estrutura político-ideológica que busca conciliar socialismo e capitalismo e, para esse fim, combina políticas igualitárias e individualistas” (Verger et al., 2016, p. 50). Um dos principais defensores e difusores, Giddens (2005), defende que a terceira via “se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas” (p. 36). Para esse autor, a terceira via se estabelece no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo – ‘a velha esquerda’ – quanto o neoliberalismo – ‘a nova direita’. Para Giddens (2005, p. 74), o objetivo geral da política da terceira via deveria ser: “ajudar os cidadãos a abrir seu caminho através das mais importantes revoluções de nosso tempo: [atitude positiva em relação à] globalização⁶³, [às] transformações na vida pessoal e nosso relacionamento com a natureza”. A partir desse objetivo, e

⁶³ A atitude positiva em relação à globalização, defendida por Giddens para a terceira via, implica que “os social-democratas precisam contestar o protecionismo econômico e cultural, o território da extrema-esquerda, que vê a globalização com uma ameaça à integridade nacional e aos valores tradicionais” (Giddens, 2005, p. 74).

em forma de síntese (Giddens, 2005, pp. 74-77), os valores da terceira via – relativos, principalmente, à estrutura da emancipação política – são assim descritos:

- a justiça social, com igualdade e com proteção aos vulneráveis;
- a liberdade com autonomia de ação, que, por sua vez, exige o envolvimento da comunidade social mais ampla – um novo relacionamento entre o indivíduo e a comunidade;
- ‘não há direitos sem responsabilidades’ – uma redefinição de direitos e obrigações individuais, que implica que os sistemas devem encorajar a proatividade, para todos;
- ‘não há autoridade sem democracia’, ou seja, a única rota para o estabelecimento da autoridade é a via democrática, remodelada de forma ativa ou participatória;
- o pluralismo cosmopolita, compreendido como ênfase a valores cosmopolitas e à ‘modernização ecologicamente sensível’, consciente dos problemas e limitações dos processos modernizantes; e
- o conservadorismo filosófico, traduzido em atitude pragmática no enfrentamento da mudança; visão nuançada da ciência e da tecnologia, em reconhecimento às suas consequências ambíguas; respeito pelo passado e pela história; e adoção do princípio do acautelamento, na arena ambiental, onde for possível.

Assim, como programa político integrado, a terceira via se fundamenta (Giddens, 2005, p. 80): no centro radical; no ideal do novo Estado democrático⁶⁴; na renovação da sociedade civil⁶⁵; na nova economia mista; na igualdade como inclusão⁶⁶; no *welfare* positivo com intermédio do terceiro setor⁶⁷; no Estado do investimento social com financiamento combinado setor público/setor privado (parcerias público-privadas);

⁶⁴ O novo Estado democrático – ou o Estado sem inimigos – pauta-se por (Giddens, 2005, p. 87): descentralização; dupla democratização; renovação da esfera pública e transparência; eficiência administrativa; mecanismos de democracia direta; e governo como administrador de riscos.

⁶⁵ A renovação da sociedade civil inclui (Giddens, 2005, pp. 89, 108): a parceria entre governo e sociedade civil; a renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local; o envolvimento do terceiro setor, as associações voluntárias; a proteção da esfera pública local; a prevenção do crime baseada na comunidade; e a família democrática (uma fonte efetiva de coesão cívica, uma família socialmente integrada).

⁶⁶ Para Giddens (2005), “o trabalho tem múltiplos benefícios (...). No entanto a inclusão deve se estender muito além do trabalho”: “uma sociedade inclusiva deve prover as necessidades básicas dos que não podem trabalhar, e deve reconhecer a diversidade mais ampla de metas que a vida tem a oferecer”. Nesse sentido, “programas convencionais de socorro à pobreza devem ser substituídos por abordagens centradas na comunidade, que permitem uma participação mais democrática além de serem mais eficazes” (p. 120).

⁶⁷ Giddens (2005) defende que “*welfare* não é em essência um conceito econômico, mas um conceito psicológico, uma vez que diz respeito ao bem-estar”, e, portanto, “não só o *welfare* é gerado por muitos contextos e influências além do *welfare* state, como as instituições de *welfare* devem estar preocupadas em promover benefícios tanto econômicos quanto psicológicos”. Nesse sentido, o *welfare* positivo é desenvolvido primordialmente por meio da parceria entre o governo, “os próprios indivíduos e outras instituições” (terceiro setor) (p. 127). De fato, o autor argumenta ainda que “os *welfare states* variam no grau em que incorporam o terceiro setor ou se valem dele” (p. 121).

na nação cosmopolita, tolerante à ambivalência e à múltipla afiliação; e na democracia cosmopolita. Além das implicações econômicas, a terceira via “teve efeitos importantes, particularmente em relação à ênfase colocada nas parcerias público-privadas e nas soluções de mercado como forma de modernizar os serviços públicos” (Verger et al., 2016, p. 50), por meio do terceiro setor. Esses aspectos serão retomados na discussão da globalização política.

Por fim, no domínio da educação, de acordo com Barroso (2005, p. 741), a influência das ideias neoliberais – incluindo-se o neoliberalismo e a terceira via –

fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (...) de crítica ao serviço público estatal e de ‘encorajamento do mercado’.

Essa dinâmica é traduzida, sobretudo (Barroso, 2005, p. 741),

- na subordinação das políticas de educação a uma lógica econômica de globalização;
- na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e de modelos de gestão empresarial, como referentes para a modernização do serviço público de educação; e
- na promoção de medidas tendentes à privatização da educação.

Esses aspectos reverberam nas transformações políticas do Estado e nas reformas educativas, refletidas a partir da globalização econômica neoliberal. Portanto, “tanto o neoliberalismo quanto a terceira via trazem implicações para o projeto democrático” e, assim como em outras esferas, no âmbito da educação, “essa situação envolve um processo de mercantilização” (Antunes & Peroni, 2017, p. 184).

2.2.2. O regime de acumulação e a acumulação flexível

No que respeita ao regime de acumulação flexível, Fátima Antunes (2004c, p. 72) preceitua que se trata de

um conjunto de traços relacionáveis com tentativas de gestão ou superação das tendências de crise ou contradições internas à economia capitalista que, a partir do final dos anos 1960, deixaram de poder ser contidas através das soluções e estratégias corporizadas pelo fordismo; apoia-se na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Em decorrência, e ainda com suporte nas sistematizações feitas por Fátima Antunes (2004c, pp. 72-74), particularmente a partir de Harvey (1993), o regime de acumulação flexível tem como características:

- A adoção de novas estratégias (para superar tendências da crise da economia), como a desvalorização do trabalho (resultante do desemprego ocasionado pela inovação tecnológica e organizacional ou pela deslocação da produção para novos territórios); a autonomia acrescida e a expansão do sistema financeiro; e a reconstituição radical de configurações

especiais da organização da produção – a coexistência de sistemas de controle do trabalho e novos produtos e padrões na divisão internacional do trabalho.

- A transformação nos aspectos financeiros da organização capitalista, com origem na flexibilidade promovida nos processos (produção) e mercados de trabalho e nos produtos e padrões de consumo: emergem novos setores produtivos, e novos serviços financeiros são dinamizados por uma capacidade de inovação tecnológica e organizacional.
- Os processos de produção, os mercados de trabalho e as organizações produtivas se apresentam como combinações de elementos característicos do fordismo – integrando, por vezes, tecnologias flexíveis – em alguns sectores e regiões, e sistemas produtivos tradicionais apoiados em relações de trabalho ‘artesaniais’, paternalistas ou patriarcais (familiares), corporizando mecanismos de controlo do trabalho completamente diferentes; a coordenação pelo mercado (do tipo de subcontratação entre empresas), coexiste com o planejamento direto e centralizado pelas corporações.

Como subproduto da acumulação flexível, desdobram-se, ainda (Antunes F. , 2004c, p. 74): os altos níveis de desemprego estrutural; a rápida dissolução e reconstituição de qualificações; a erosão crescente de salários; a diluição do poder dos sindicatos; os regimes e contratos de trabalho flexíveis; a dualização do mercado de trabalho; os sistemas de produção flexíveis; a aceleração do ritmo de inovação de produtos; a exploração de segmentos de mercados altamente especializados e de pequena escala; e redução dos ciclos de produção e de consumo (utilização de tecnologias e formas organizacionais flexíveis e indução de necessidades).

Com isso, na interface com as reformas liberais na educação, a acumulação do capital e a globalização da economia “se mesclaram para fazer da escola uma importante aposta da civilização e um espaço de grandes tensões” (Laval, 2019, p. 18): por um lado, a acumulação do capital “depende cada vez mais da capacidade de inovação e da formação de mão de obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais” e, acima de tudo, “o gasto com a educação deve ser ‘rentável’ para as empresas usuárias do ‘capital humano’; por outro lado, no âmbito da globalização da economia, a educação tornou-se, entre outras coisas, “um ‘fator de atração’ de capitais cuja importância vem crescendo nas estratégias ‘globais’ das empresas e nas políticas de adequação dos governos” e “um ‘indicador de competitividade’ do sistema econômico e social” e, portanto “fortalece e altera o rumo da acumulação do capital”. Nesse sentido, “as reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias” (Laval, 2019, p. 18).

2.2.3. As transformações na organização do trabalho e da produção: a especialização flexível

Em decorrência dos processos econômicos da globalização, do neoliberalismo e da acumulação, deu-se início a transição para um novo modelo de desenvolvimento industrial, assinalando o declínio da produção de massa e anunciando um novo paradigma produtivo de especialização flexível, com base em tecnologias, trabalhadores e organizações flexíveis, e originando comunidades e aglomerações industriais de tipo diferente (Antunes F. , 2004c, p. 70). Em consonância com esse enunciado, e a partir de uma compilação feita por Fátima Antunes (2004c, p. 70), na senda de diversos autores, enunciamos as seguintes características das transformações na organização do trabalho e da produção que desembocaram no paradigma da especialização flexível:

- A centralidade na organização do processo de trabalho e da produção, com mudanças no nível das relações sociais e técnicas de produção, e com consequências profundas na natureza das organizações, na implantação e distribuição geográfica e perfil político-espacial das economias.
- O impulso para as mudanças originado na esfera do consumo e do mercado – com a saturação dos produtos e alteração dos gostos dos consumidores (procura por bens diferenciados e especializados) – e na natureza das novas tecnologias (adaptáveis e multifuncionais), gerando instabilidade, incerteza e volatilidade dos mercados, e, ainda, produzindo desverticalização (sem hierarquias internas) e descentralização (distribuição em unidades menores ou externalização/terceirização/subcontratação de serviços/fases de produção) das empresas.
- A emergência de novos princípios e formas estruturantes da vida social, também aos níveis nacional e internacional e nas suas dimensões políticas e culturais, com a descentralização do exercício do poder e da tomada de decisão; a diferenciação e a fragmentação dos modos e estilos de vida; a construção de laços interpessoais comunitários e sociais de novo tipo.

Para Fátima Antunes (2004c, p. 70), a especialização flexível promoveu uma

(re)organização da economia em termos de alteração radical, originada na reestruturação do processo produtivo, e com implicações e reverberações para os níveis político e cultural da vida social (...). As principais mudanças situar-se-iam no nível das relações sociais e técnicas de produção com consequências profundas na natureza das organizações, na implantação e distribuição geográfica e perfil político-espacial das economias.

Na perspectiva de Ricardo Antunes (2001, p. 16), no contexto de crise estrutural do capital (a partir dos anos 1960), desenham-se algumas tendências – que, em verdade, constituem-se em respostas do capital à sua própria crise –, resumidas como:

- 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; [e]
- 2) o modelo de regulação social-democrata, que deu sustentação ao chamado Estado de bem-estar social em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial.

Em decorrência dessas tendências, acentuam-se os elementos destrutivos que presidem a lógica do capital – “a competitividade e a concorrência intercapitais, interempresas e interpotências políticas” – e as nefastas consequências (Antunes R. , 2001, p. 16)⁶⁸. Essa forma flexibilizada de acumulação capitalista, teve consequências enormes no mundo do trabalho [(Antunes R. , 2001, p. 22); (Antunes & Alves, 2004, pp. 336-341), que criaram “uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada” – a classe-que-vive-do-trabalho –, dividida de um lado entre trabalhadores qualificados, “em escala minoritária”, “polivalentes e multifuncionais da era informacional” e, de outro lado, trabalhadores desqualificados, precarizados “e que vivenciam as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou o desemprego estrutural”, “(...) sem falar nas divisões que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho” (Antunes R. , 2001, p. 23).

2.2.4. A reestruturação produtiva

Diante dos conceitos e das considerações sobre a globalização econômica enunciados, cabe elucidar que a denominada reestruturação produtiva corresponde ao processo de acumulação flexível associado à flexibilização do trabalho na cadeia produtiva (especialização flexível), decorrentes, principalmente da Terceira Revolução Industrial e do processo de implementação do neoliberalismo. A reestruturação produtiva promoveu uma nova divisão internacional do trabalho⁶⁹, na qual os países

⁶⁸ Ricardo Antunes (2001, p. 17) resume, ainda, que “trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza (...), mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital”.

⁶⁹ Para Castells (2000, p. 304), “o amadurecimento da revolução das tecnologias da informação na década de 1990 transformou o processo de trabalho, introduzindo novas formas de divisão técnica e social de trabalho”. Ainda, apresenta uma tipologia dessa nova divisão do trabalho, “elaborada em três dimensões. A primeira dimensão [realização de valor] refere-se às tarefas reais executadas em determinado processo de trabalho. A segunda [cultivo de relações] diz respeito à relação entre determinada organização e seu ambiente, incluindo outras organizações. A terceira dimensão [tomada de decisão] considera a relação entre administradores e empregados em determinada organização ou rede” (p. 308).

desenvolvidos, sede das empresas multinacionais⁷⁰, assumem o papel de exportadores de tecnologias e de produtos industrializados mais sofisticados – concentrando o desenvolvimento tecnológico e os lucros – e os países subdesenvolvidos produzem matérias-primas e fornecem mão-de-obra barata. De acordo com Castells (2000, p. 301),

a força de trabalho localizada em diferentes países depende da divisão do trabalho entre as diferentes funções e estratégias dessas redes multinacionais. Portanto, a maior parte da força de trabalho não circula na rede, mas torna-se dependente da função, evolução e comportamento de outros segmentos da rede. O resultado é um processo de interdependência hierárquica, segmentada da força de trabalho, sob o impulso dos contínuos movimentos das empresas nos circuitos de sua rede global.

Ainda, como assinala Ricardo Antunes (2001, p. 13),

o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada.

Nesse sentido, estabelece-se uma relação simbiótica entre o neoliberalismo, a acumulação flexível e a especialização flexível, como elementos constitutivos da globalização econômica e da reestruturação produtiva, em que os trabalhadores – subalternizados e precarizados – continuam sendo o elo frágil da corrente.

2.3. Globalização política e o papel do Estado: o bem-estar social e a atuação parcial

No âmbito dos processos de globalização política, o Estado – como instituição e como ator nos processos econômicos, políticos, sociais e culturais – desempenha um papel fundamental, seja por meio da ação ou omissão, do protagonismo ou da permissividade. Analisar criticamente as políticas educativas implica, pois, compreender o papel do Estado como “um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos” (Ball & Mainardes, 2011, p. 14). Conforme fundamenta C. A. Torres (2003, p. 117), a investigação de políticas pautada numa teoria crítica do Estado⁷¹ é um ponto de

⁷⁰ Uma das estratégias utilizadas pelas empresas multinacionais para otimizar os lucros foi a fragmentação da cadeia produtiva, ou seja, a distribuição das etapas de produção em vários países. As atividades criativas (desenvolvimento dos projetos e das tecnologias), de gestão e de marketing concentram-se na matriz, geralmente localizada nos países desenvolvidos. Já as atividades de montagem ou de produção dos componentes utilizados no aparelho concentram-se nas fábricas das multinacionais espalhadas, sobretudo, pelos países menos desenvolvidos.

⁷¹ Em seu artigo “Teoria crítica e sociologia política da educação”, C. A. Torres (2003) realiza uma discussão aprofundada sobre a utilização do termo ‘teoria crítica’, fazendo, por fim, uma relação didática com a aplicação ao estudo da política educacional, materializada na sociologia política da educação. Utilizamos, portanto, nesse ponto do trabalho, o termo ‘teoria crítica’ para enfatizar uma abordagem pautada no paradigma do conflito, com perspectiva neomarxista/sociocrítica, ou, na definição de Burrell e Morgan (2005), *the sociology of radical change*.

partida necessário para se estudar a formulação de políticas educacionais. Nela, o Estado é considerado como “ator na formulação de políticas com uma ação definida e relativamente independente, que, simultaneamente, se torna um terreno ou uma arena onde a política pública é negociada ou disputada” (Torres C. A., 2003, p. 117). Em decorrência dessas argumentações, antes de discutirmos o papel (ou os papéis) do Estado na perspectiva da globalização, é importante compreender o conceito de Estado. Para tanto, invocamos C. A. Torres (2002), para o qual

o Estado é simultaneamente um pacto de dominação social estabelecida entre as classes sociais que têm capacidade de gerar uma aliança, e que essa aliança de algum modo se reflete no poder público, mas, ao mesmo tempo, o Estado é uma entidade administrativa autorregulada, isto é, um conjunto de instituições, rotinas organizacionais, leis e, sobretudo, uma burocracia, que é a responsável por implementar esse pacto de dominação (p. 44).

Como defende Almerindo Afonso, o Estado-nação⁷² (ou simplesmente Estado) é um dos “vectores determinantes na configuração das políticas educacionais” (Afonso, 2003, p. 36) de tal modo que “o binómio estado-nação continua a manter alguma centralidade para a análise das políticas educativas” (2001a, p. 35) e, ainda,

a análise sociológica das políticas educacionais continua a não poder abrir mão da referência ao papel e à natureza do Estado nacional e às suas relações com as classes sociais e a não dispensar, portanto, o entendimento das especificidades (culturais, sociais, políticas, económicas e educacionais) que estão impregnadas da (e na) história de uma dada formação social (p. 38).

Assim, entender dos diversos papéis e centralidades do Estado na contemporaneidade – e a relação estabelecida com os processos de globalização –, é fundamental para compreender quais as influências e as consequências da assunção – em maior ou menor grau – desses papéis no âmbito da elaboração e da implementação de políticas educacionais, desde a configuração em que o Estado assume um papel central como protagonista na elaboração e na implementação das políticas – como Estado-providência –, até as formas de atuação parcial em que, em reação a processos de globalização econômica, o “Estado assume algumas tarefas de apoio ao processo de acumulação” (Afonso, 1998, p.

⁷² Sobre a articulação e conceituação do binómio Estado-nação, Afonso (2001b) apresenta uma discussão na qual sustenta que o ‘Estado’ é “genericamente entendido como a organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social – funções essas também mutáveis e com configurações específicas, e tornando-se, já na transição para a modernidade, gradualmente indispensáveis ao funcionamento, expansão e consolidação do sistema económico capitalista”. Por seu turno, o outro elemento do binómio – a ‘nação’ – “sofreu também uma evolução diferenciada e lenta antes de coincidir com o seu significado mais actual” e, portanto, “uma das visões (eurocêntricas) mais divulgadas (e também mais criticáveis, por não levarem em conta, por exemplo, as especificidades históricas de países que são originariamente espaços de muitos povos, culturas e línguas, como o Brasil) é a visão que faz corresponder a um Estado coeso, ou fortemente integrado, uma nação, ou mesmo, apenas, uma etnia, em qualquer dos casos supostamente identificáveis pela língua e pela cultura dominantes, pelas tradições e pela história”. Nesse sentido, complementa o autor, ‘Estado-nação’ reforça “a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional” (p. 17).

142). Especificamente no que concerne à atuação parcial do Estado, “o papel e o lugar dos Estados-Nação começam a ser reconfigurados, assumindo outros contornos mais diluídos não só pela perda do seu protagonismo, mas também pelas tensões e forças que pendem fruto das pressões hegemônicas transnacionais” (Vilaverde e Silva, 2012, p. 15).

No entanto, o protagonismo do Estado está a manter-se, “muito embora a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais” está, “simultaneamente, a esbater-se” (Afonso, 2003, p. 39). De fato, como argumenta Giddens (2005) “a globalização ‘afasta-se’ do Estado-nação no sentido de que alguns poderes que as nações costumam possuir, inclusive aqueles que são subjacentes à administração econômica keynesiana, foram enfraquecidos”. No entanto, “a globalização também ‘empurra’ – ela cria novas demandas e também novas possibilidades para a regeneração de identidades locais” (p. 41). Apesar disso, “o Estado-nação não está desaparecendo, e a órbita do governo, tomada no geral, se expande em vez de diminuir à medida que a globalização avança” (p. 42). Em complemento, Licínio Lima (2011, pp. 10-11) argumenta que

a centralidade de organizações como a OCDE, a Unesco, a União Europeia, o Banco Mundial, a par da influência exercida por poderosos *think tanks* à escala global, remeteu o Estado-nação e os respetivos governos para uma posição nova e mais complexa. Buscando ativamente tais influências, seja por razões de adesão política, de subordinação econômica ou de legitimação institucional, entre outras, Estados e governos democráticos integram-se em dinâmicas transnacionais e supranacionais que os obrigam, por vezes até através de tratados e convênios, à adoção de medidas de política educacional. Noutros casos, trata-se de processos de integração menos formalizados do ponto de vista político, como projetos de cooperação internacional, ajuda para o desenvolvimento, programas de financiamento bilateral ou multilateral, através dos quais as orientações políticas e as regras são induzidas, através de processos de tipo não formal, como que por ‘contágio’, efeito mimético ou isomorfismo institucional; isto é, adotando frequentemente não as leis e os instrumentos injuntivos tradicionais, mas antes uma espécie de ‘*soft law*’, qual força centrípeta que atrai para uma certa singularidade, ou monoculturalidade, agora representada como superior em termos racionais e, por isso, assumida como sem escolha.

Nessa perspectiva, Santos (2002, pp. 43-44) conclui que o papel crescente das formas de governo supraestatal e a amplitude e o poder da institucionalidade transnacional – em que se incluem as instituições políticas internacionais, as agências financeiras multilaterais, os blocos político-econômicos regionais, os *think tanks* globais e as diferentes formas de direito global – apresenta-se como tema importante e complementar ao papel do Estado nas análises das dimensões políticas da globalização.

A questão de fundo é, portanto: qual o papel do Estado na recontextualização das políticas públicas no nível supranacional? Nesse sentido, “o Estado permanece como uma categoria analítica incontornável, como agente de desregulação, como instância de meta-regulação e supervisão, ou mesmo com o estatuto de ‘parceiro’, no contexto de processos de privatização e contratualização que promove” (Lima, 2011, p. 12).

2.3.1. O Estado-providência e o bem-estar social

No Estado-providência ou Estado de Bem-Estar Social Keynesiano (*welfare state*), o Estado, por meio de mecanismos de concertação social (ou conciliação tácita), tem capacidade de articular e garantir – por meio da adoção de políticas públicas – a coexistência pacífica ou compatibilização de interesses do capital e da democracia. Assim, na fase de expansão capitalista, o Estado-providência

passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção económica e, por outro, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais (Afonso, 1998, p. 137).

Nessa perspectiva, como enuncia Arretche (1995, pp. 5, 6, 13) – sob o olhar dos argumentos segundo os quais os condicionantes do *welfare state* são predominantemente de ordem económica⁷³, – o Estado-providência é um desdobramento necessário das mudanças postas em marcha pela industrialização das sociedades e, simultaneamente, é uma resposta às necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista, como funções estatais, numa relação em que “legitimação do Estado e harmonia social são elementos necessários à acumulação de capital” (p. 13), seja para garantir diretamente a acumulação ou para corrigir os efeitos sociais da acumulação.

A Figura 6 ilustra as relações entre o capital (e a acumulação) e a democracia (e a legitimação), tendo as políticas públicas (sociais) como instrumento de ação do Estado para proporcionar o equilíbrio. Como ilustração desse ‘funcionamento’, cabe ressaltar que, na balança em que as políticas públicas de educação são o fiel entre democracia e capital, “o Estado capitalista opera com um déficit permanente de legitimidade (...) para o qual contribuem simultaneamente algumas das funções do próprio sistema educativo” (Afonso, 1998, p. 149).

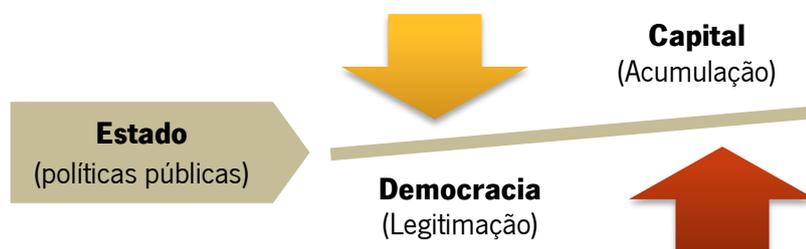


Figura 6. Relações entre o capital e a democracia no Estado-providência.

Fonte: elaboração nossa (2019), com fundamento em Afonso (2013).

⁷³ A autora ainda discute a perspectiva dos condicionantes da emergência e desenvolvimento preponderantemente de ordem política, sob os quais apresenta os argumentos de que o *welfare state* é resultado: de uma ampliação progressiva de direitos – dos civis aos políticos e dos políticos aos sociais; de um acordo entre capital e trabalho organizado, dentro do capitalismo; da capacidade de mobilização de poder da classe trabalhadora no interior de diferentes matrizes de poder; e de configurações históricas particulares de estruturas estatais e instituições políticas (Arretche, 1995, pp. 19, 22, 26, 29).

Afonso (1998, p. 138) ainda apresenta que as políticas econômicas de bem-estar social “tiveram como consequência um crescimento económico sem precedentes e permitiram, ao longo de aproximadamente três décadas, assegurar (quase) o pleno emprego, manter uma inflação baixa e alargar o acesso a determinados bens e serviços considerados como direitos sociais (...)”. No entanto, a crise do Estado-providência⁷⁴ foi tornada evidente pelo chamado choque do petróleo (início dos anos 1970), em que a ‘omnicompetência’⁷⁵ do Estado e sua capacidade de adaptação a situações novas foi colocada em cheque, conforme relata Afonso (1998, p. 139), a partir das contribuições de Badie e Birnbaum (1994). Assim,

embora estejamos ainda relativamente longe de poder constatar empiricamente a existência de um completo e irreversível esvaziamento da autonomia relativa do Estado-nação moderno, não podemos, ainda assim, deixar de considerar que essa autonomia relativa está sendo cada vez mais desafiada e constrangida pelos processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo (Afonso, 2001b, p. 23).

2.3.2. A reconfiguração do papel do Estado e as (novas) formas de atuação parcial

Como resultado dessa redefinição do papel do Estado – de acordo com Fátima Antunes (2004c, pp. 81-82), tendo por referência Santos (1995) –, abriu-se espaço para que o Estado passasse de coordenador macroeconômico nacional – como agente unificado de regulação social – para criador de condições infraestruturais, sociais e políticas para a penetração e estabilização da globalização da produção e da nova divisão de trabalho mundial. Nesse contexto, o Estado passa, então, a atuar de uma forma parcial, por meio de diversos ‘arranjos institucionais’ e ‘conexões’ com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional” (Afonso, 2001b, p. 25).

Como reforça Fátima Antunes (2008a, p. 14) um “leque de modalidades de intervenção pública” e “de formas específicas de acção estatal que podem surgir singularizadas ou combinadas em determinadas áreas da vida social. O Estado parece assim envolvido em transformações que apontam para três configurações ou formas de actuação parciais fundamentais”. Afonso (2001b), sublinha que, além dessas três reconfigurações enunciadas, “há hoje uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico” (p. 25). Essa ‘reconfiguração’ que tipifica o ‘novo papel

⁷⁴ Para Afonso (2001b, p. 19), “a chamada crise do Estado-nação é também uma crise ideologicamente construída (...) porque, dependendo das perspectivas teórico-conceituais adoptadas, embora o Estado permaneça como realidade política, são cada vez mais retóricas do que reais as hipóteses de resistir à globalização económica, política e cultural quando se pensa neste mesmo Estado como principal ou único mobilizador nacional de processos contra-hegemónico”.

⁷⁵ Os autores referem-se à competência (esperada) do Estado para lidar as situações das mais diversas naturezas (Badie & Birnbaum, 1994).

do Estado' e as 'formas de atuação parcial', é focalizada, do ponto de vista da governação e da regulação, sob três aspectos principais: da competição econômica (Estado-competidor), da (co)existência no espaço transnacional (Estado-em-rede) e da articulação ou mediação de interesses sociais (Estado-articulador). Adicionalmente, do ponto de vista da focalização e atuação específica em outras dimensões – mas que incluem aspectos de governação e regulação da educação –, surgem os aspectos que enfocam a regulação dos serviços públicos (Estado-regulador), a oferta educacional hegemônica (Estado-educador) e a *accountability* das políticas sociais (Estado-avaliador)⁷⁶.

O Quadro 6 ressalta, a título de sistematização, algumas das características dessas reconfigurações. Por se configurar constituinte do objeto desta investigação, o Estado-avaliador será detalhado de forma mais extensa. Cabe ressaltar que essas designações não se configuram como 'fases' ao longo do tempo, mas como 'faces' ou 'evoluções' sobrepostas e superpostas do Estado – “singularizadas ou combinadas em determinadas áreas da vida social” (Antunes F. , 2004b, p. 483) – na relação com as transformações decorrentes dos processos de globalização.

⁷⁶ Outros aspectos, que não serão abordados nesse trabalho, estabelecem ainda, o Estado-reflexivo, o Estado-ativo, o Estado-supervisor, entre outras denominações.

Quadro 6. Sistematização da reconfiguração do papel do Estado e as formas de atuação parcial.

Papel do Estado	Características das formas de atuação parcial
<p>Estado-competidor: a economia de mercado</p>	<p>A ação gravita “pela ênfase proporcionada nos domínios económico e político, com claras repercussões no domínio social” e cultural. (Vilaverde e Silva, 2012, p. 21).</p> <p>Um processo no qual, “na tentativa de se adaptar a uma série de mudanças complexas nas estruturas culturais, institucionais e de mercado, os atores do Estado e do mercado estão tentando reinventar o Estado como uma quase ‘associação empresarial’ em um contexto mundial mais amplo” (Cerny, 1997, p. 251).</p> <p>O Estado passa a orientar-se “para a atuação em instâncias supranacionais e para a intervenção no nível nacional de modo a promover a competitividade da economia e a expandir as oportunidades de acumulação” [F. Antunes (2004c, p. 82), a partir de Cerny (1990)].</p> <p>Em decorrência dessa nova atuação do Estado, acompanham o desenvolvimento da internacionalização do Estado; a deslocação para as políticas meso e macroeconômicas; a reformulação da intervenção econômica para maximizar a capacidade de ‘resposta flexível’ às condições dos mercados mundiais; a atuação do Estado como agente de (re)mercadorização e de reestruturação das fronteiras entre o domínio público e o privado; e o distanciamento face a atividades comprometedoras da competitividade nacional (orientadas para a promoção do bem-estar). (Antunes F. , 2004c, pp. 82, 84).</p> <p>As “prioridades se orientam para a ampliação das oportunidades de acumulação, distanciando-se de todas as actividades que possam constituir uma ameaça a tal determinação, nomeadamente aquelas que sustentam a promoção do bem-estar social” (Antunes F. , 2004b, p. 488).</p> <p>“O discurso e a prática da competitividade e da implementação da lógica de mercado orientam a agenda política do Estado e, simultaneamente, são usados para legitimar essa mesma agenda, tanto a nível externo como interno” (Robertson & Dale, 2001, p. 117).</p> <p>Na esfera educacional, a combinação da legitimação com a acumulação tem um efeito que “pode ser visto na elaboração de novas formas de fazer política e de oferta educativa que sublinharam um conjunto de estratégias de ‘competitividade’” (Robertson & Dale, 2001, p. 118).</p> <p>“O que está em causa é essencialmente uma redefinição de prioridades relativas a cada um dos que têm caracterizado o mandato para a educação nas sociedades capitalistas democráticas, aparecendo agora em primeiro lugar o apoio ao processo de acumulação; em segundo lugar, a garantia da ordem e controle sociais; em terceiro lugar, a legitimação do sistema. (...) Essa actuação pode passar por uma forte intervenção do Estado na promoção da investigação e da inovação para atender às necessidades do tecido produtivo; pela adopção de lógicas e mecanismos de mercado na educação; ou ainda pela contribuição da educação para a reprodução de mão-de-obra especializada (<i>skilled workers</i>)” [Afonso (2003, p. 43), em referência aos problemas centrais gerais do Estado capitalista⁷⁷ e sustentado em Roger Dale (1998a)].</p>

⁷⁷ Roger Dale sugere que há três problemas centrais gerais do Estado capitalista – ou “três condições de existência ‘centrais’ do capitalismo” (2010, p. 1099) – que podem ser isolados: “(i) apoio ao processo de acumulação capitalista, (ii) garantia de um contexto para sua expansão continuada, [e] (iii) legitimação do modo capitalista de produção, incluindo a própria parte do Estado

Papel do Estado	Características das formas de atuação parcial
<p>Estado-articulador: a 'terceirização' de políticas públicas</p>	<p>O Estado perde o controle da regulação social – que passa a ser realizada por diferentes grupos e agentes em competição – e ganha o controle da meta-regulação – selecção, coordenação, hierarquização e regulação desses agentes não estatais que, por subcontratação política, adquirem concessões de poder estatal e veiculam diferentes concepções dos bens públicos e do interesse geral (Santos, 1999, p. 39)</p> <p>O novo papel de articulador assumido pelo Estado “permite-lhe mais facilmente descentrar a pressão social relativa aos direitos para uma pluralidade de novos actores colectivos não-estatais, os quais, sendo levados a assumir-se como parceiros, assumem também, em decorrência desse facto, uma importante parcela de responsabilidade na consecução de objectivos públicos (...)” (Afonso, 2003, p. 40).</p> <p>As parcerias constituem “um eixo fundamental na elaboração e implementação das políticas públicas e educativas, não significando, necessariamente, a diminuição, mas antes a reactualização em novos moldes do poder de regulação do Estado” (p. 40). Nessa perspectiva, as parcerias “contribuem também para a substituição da noção de governo pela (nova) noção de governância” (p. 41).</p> <p>“a promoção de quase-mercados e as relações com o terceiro sector” (Afonso, 2003, p. 39) – decorrentes das políticas da terceira via – constituem-se como vetores-referência para essa forma de atuação do Estado.</p> <p>As responsabilidades dos governos nacionais passam a se revelar “mais através de estratégias e programas, do que por meio de políticas, (...) de carácter estrutural, para reconhecer como interlocutores legítimos novos setores [e organizações] da sociedade civil e novos parceiros oriundos do mercado, com quem passará a contratualizar novos processos de governação e provisão da educação (...)” (Lima, 2011, p. 10).</p> <p>Como consequência, há uma “passagem de um modelo de regulação social e econômica assente no papel central do Estado para outro assente em parcerias e formas de associação entre organizações governamentais, paragovernamentais e não governamentais, nas quais o aparelho de Estado teria outras tarefas, nomeadamente de coordenação (ou de metarregulação) (Afonso, 2019, p. 10).</p> <p>O Estado assume o controle da metarregulação, “seleccionando, coordenando, mandatando os agentes não-estatais de regulação social e definindo as regras e critérios de confronto e negociação dos interesses sociais, nacionais, transnacionais ou globais”, sob influência e regulação das instituições políticas internacionais (Antunes F. , 2004c, p. 87).</p> <p>O mercado assume um maior protagonismo, retomando princípios da sua lógica própria – como o individualismo, a competitividade, a produtividade, a avaliação com foco no produto – em detrimento da construção de valores democráticos – como a aprendizagem da participação, da coletivização das decisões e do conhecimento como um direito (Antunes & Peroni, 2017, p. 182).</p> <p>O resultado é “uma redução no financiamento estatal para atividades anteriormente consideradas ‘públicas’; uma dependência crescente de várias formas de serviços pagos pelos usuários, anteriormente financiadas pelo sistema tributário (progressivo); e a privatização ou ‘corporativização’ de serviços anteriormente públicos” (Henry et al., 2007, p. 268).</p>

nesse processo” (1988, p. 21). Decorrente desses problemas, por seu turno, os sistemas educacionais, nas sociedades capitalistas, reproduzem (Dale, 1988, p. 29): o fortalecimento do processo de acumulação do capital; a contribuição para o fornecimento de um contexto social favorável à acumulação de capital; e a legitimação, de alguma forma, do modo dominante de produção. Ver seção 3.1 para maior detalhamento.

Papel do Estado	Características das formas de atuação parcial
<p>Estado-em-rede (<i>network state</i>): a atuação transnacional</p>	<p>Os Estados se organizam na tentativa de “coordenar processos que extravasam o domínio territorial de cada um isoladamente”, por meio de uma partilha da soberania do Estado, que “representa, neste contexto, (...) a desnacionalização do poder político [e ...] a despolitização de áreas da vida social” (Antunes F. , 2004c, p. 88).</p> <p>São constituídos os blocos político-econômicos regionais, que se configuram como “arenas de confronto e de desenvolvimento de diferentes modos emergentes de regulação”, produzindo um déficit democrático – decorrente da “imunidade do sistema político institucionalizado naquelas instâncias face ao controlo e às reacções dos cidadãos” – e uma democracia limitada – por meio de “disposições legais, práticas, acordos internacionais, tratados que despolitizam domínios fundamentais da vida coletiva, retirando-os do campo de acção dos cidadãos” (Antunes F. , 2004c, p. 85).</p>
<p>Estado-regulador⁷⁸: a regulação dos serviços públicos</p>	<p>O Estado deixa de “ser produtor de bens e serviços para se transformar sobretudo em regulador do processo de mercado” (Afonso, 2001b, p. 25).</p> <p>O Estado é visto “como o ‘gestor da complexidade’, como o ‘elemento estruturante das políticas e mecanismos compensatórios’ (políticas sociais), como o ‘promotor da reorganização das estruturas dele dependentes com vista (...) à autonomização (delas)’, como o ‘Estado (dialogador) e mediador no processo de concertação social’, como o ‘regulador do sistema’ (função diferente da de ‘regulamentação’ que é de ‘natureza instrumental’ e corporiza a acção meramente burocrático-administrativa do Estado), como o ‘Estado formador’ quer da ‘mão-de-obra necessária’ quer de uma ‘população (que precisa de ser) mais qualificada e mais culta’, e, finalmente, como ‘um agente protagonista do processo de desenvolvimento’ tendo como estratégia ‘robustecer e autonomizar a sociedade civil” [Stoer (1995, p. 31), apoiado em Lopes et al. (1989, pp. 255-258)].</p> <p>O Estado atua como ‘catalizador’ e ‘mediador’ (Antunes F. , 2004c, p. 169), e, “ao invés de prestar diretamente serviços públicos e executar atividades econômicas” (Melo, 2010, p. 227), transfere a gestão aos setores privados, passando a assumir as funções de concepção, planejamento, avaliação e fiscalização dos serviços públicos por meio de atividades regulatórias⁷⁹ (Melo, 2010, p. 228).</p>

⁷⁸ No Brasil, a denominação de Estado-regulador é explorada por autores do campo jurídico. Ressalte-se, que Afonso (2001b) também faz referência a Gomes Canotilho, jurista português, para o qual o Estado-regulador emerge da “substituição do paradigma burocrático da administração pelo paradigma administrativo-empresarial” [(Gomes Canotilho, 2000, p. 21), em (Afonso, 2001b, p. 24)].

⁷⁹ No Brasil, em particular, essas atividades passam a ser desenvolvidas por meio de agências reguladoras (normalmente autarquias federais), em nome da modernização, da desburocratização e da eficiência estatal – em consonância com a dita ‘nova gestão pública’ –, com o objetivo de “garantir à sociedade a universalização de serviços públicos de qualidade, além do bom funcionamento do mercado e segurança jurídica para os entes regulados” (Melo T. D., 2010, p. 228).

Papel do Estado	Características das formas de atuação parcial
<p>Estado-educador: a oferta educacional hegemônica</p>	<p>O Estado toma “para si a encargo do funcionamento do serviço educativo escolar, tarefa que veio apoiada por normas cada vez mais uniformes com divisão do trabalho educativo e uma definição de funções, papéis e competências” (Schneider et al., 2018, p. 116).</p> <p>Ascensão de uma nova pedagogia da hegemonia que dizem respeito (Neves, 2008, pp. 357-358):</p> <ul style="list-style-type: none"> • à “viabilização do retorno ou da permanência de um conjunto significativo da população ao nível mais primitivo da convivência coletiva, no qual os agrupamentos sociais organizam-se conforme sua função e posição na produção, sem uma consciência maior de seus papéis econômico e político-social”; • ao “desmantelamento e/ou refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora que vinham até então se organizando com a intenção de ampliar os direitos e/ou construir um projeto socialista de sociedade e de sociabilidade”; e • ao “concomitante estímulo estatal à expansão da organização dos grupos de interesses extraeconômicos na sociedade civil e na ação sistemática dos organismos internacionais em relação à implementação de uma nova política social”. <p>O Estado capitalista passa a assumir, como função político-ideológica, “a complexa tarefa de formar um certo homem coletivo. Ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares aos padrões de sociabilidade burguesa” (Neves, 2008, p. 369).</p>
<p>Estado-avaliador (evaluative state): a <i>accountability</i> das políticas sociais</p>	<p>Tem como objetivo essencial “assegurar a contínua mobilização do sistema de ensino superior por meio da avaliação periódica de sua produtividade, do seu desempenho e do uso dos recursos públicos” (Neave, 2009, p. 552).</p> <p>Uma forma de regulação híbrida “que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (Afonso, 2001b, p. 25), em que ocorre “uma mudança no modo de regulação, que se traduz, nesse caso, pela transição de um modelo de controlo estatal para um modelo de supervisão estatal” (Afonso, 2003, p. 44).</p> <p>A avaliação passa a ter centralidade e “a servir como instrumento de desregulação social⁸⁰”: nos países “que adoptaram políticas de descentralização, a avaliação apareceu como forma de restabelecer algum controlo central por parte do Estado”; nos países que experimentaram “a explosão das ideologias neoliberais, a avaliação foi utilizada como meio de racionalização e como instrumento para a diminuição dos compromissos e da responsabilidade do Estado”. Nesse sentido, a avaliação configura “uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado” das políticas públicas. (Afonso, 1998, p. 74).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro.

⁸⁰ A avaliação é, portanto, “claramente assumida como um instrumento de regulação”, imbricando as concepções de Estado-avaliador e de Estado-regulador (Afonso, 2019, p. 8)

2.4. Globalização social, relações de classe e emancipação

Para além dos processos de globalização econômica e política, em que o neoliberalismo e os diferentes papéis do Estado ganham centralidade, alguns autores ressaltam, ainda, as transformações sociais e culturais. Como processo histórico-social de vastas proporções, a globalização abala “os quadros sociais e mentais de referência de indivíduos e coletividades. Rompe e recria o mapa do mundo, inaugurando outros processos, outras estruturas e outras formas de sociabilidade, que se articulam e se impõem aos povos, tribos, nações e nacionalidades” (Ianni, 1998, p. 33), “sem esquecer que a recíproca também é verdadeira, já que estas diversas e múltiplas realidades se constituem como determinações da globalização, globalidade ou globalismo” (p. 35). Nesse sentido, as consequências dos processos de globalização se manifestam “não apenas na formação econômica da sociedade, mas também em suas formações social e política [e cultural], o que significa dizer que irão se manifestar não apenas na base, mas também em sua superestrutura”. E que, portanto, devem ser interpretadas em função da “totalidade de relações sociais definidas entre seres humanos (portanto sociais, econômicas, políticas etc.) que formam determinado sistema. Isto significa que elas estão de tal modo ligadas entre si que a mudança num dos elementos do sistema produz mudanças nos outros elementos” (Schaff, 1995, p. 42).

2.4.1. As relações de classe e a compressão tempo-espaço

Na base dos processo de globalização social estão as relações de classe, que remetem “à totalidade de seres humanos inter-relacionados no interior de uma dada formação econômica, antes de tudo em função de uma mesma relação de propriedade com as forças produtivas (o que equivale a dizer que ou são proprietários das forças produtivas ou carecem dessa propriedade)” (Schaff, 1995, p. 42). Nesse sentido, Schaff (1995) sustenta que “os prognósticos das mudanças na estrutura de classes (...) dependem sobretudo da análise do futuro do trabalho assalariado e das possíveis e diversas formas de ocupação que o substituirão” (p. 43). Parte dessa discussão já foi realizada nesta investigação, invocando principalmente Ricardo Antunes nos seus diversos textos, quando foram abordadas as transformações na organização do trabalho e da produção. No entanto, cabe ainda aprofundar a discussão e acrescentar as análises de Santos (2002, p. 32), de que,

quanto às relações sociopolíticas, (...) embora o sistema mundial moderno tenha sido sempre estruturado por um sistema de classes, uma classe capitalista transnacional está hoje a emergir cujo campo de reprodução social é o globo enquanto tal e que facilmente ultrapassa as organizações nacionais de trabalhadores, bem como os Estados externamente fracos da periferia e da semiperiferia do sistema mundial.

Nesse cenário, as empresas multinacionais, cujo impacto nas “novas formações de classe e na desigualdade a nível mundial tem sido amplamente debatido”, configuram-se como “a principal forma

institucional desta classe capitalista transnacional”. É de se relevar, ainda, que a magnitude das transformações que essas empresas “estão a suscitar na economia mundial está patente no facto de que mais de um terço do produto industrial mundial é produzido por estas empresas e de que uma percentagem muito mais elevada é transacionado entre elas” (Santos, 2002, p. 32).

No domínio da globalização social, o consenso neoliberal – “imposto aos países periféricos e semiperiféricos através do controlo da dívida externa efectuado pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial” (Santos, 2002, p. 35) – é, por um lado,

o de que o crescimento e a estabilidade económicos assentam na redução dos custos salariais, para o que é necessário liberalizar o mercado de trabalho, reduzindo os direitos liberais, proibindo a indexação dos salários aos ganhos de produtividade e os ajustamentos em relação ao custo de vida e eliminando a prazo a legislação sobre salário mínimo (pp. 34-35).

Por outro lado, há uma dessocialização da economia em que “o conceito de consumidor substitui o de cidadão e o critério de inclusão deixa de ser o direito para passar a ser a solvência” e, portanto, “a contracção do poder de compra interno que resulta desta política deve ser suprida pela busca de mercados externos”. E, no meio de tudo isso, estão os ditos insolventes – os pobres, incluindo “os consumidores que ultrapassam os limites do sobre-endividamento” –, em relação aos quais devem ser adotadas “medidas de luta contra a pobreza, de preferência medidas compensatórias que minorem, mas não eliminem, a exclusão, já que esta é um efeito inevitável (e, por isso, justificado) do desenvolvimento assente no crescimento económico e na competitividade a nível global” (Santos, 2002, p. 35). Numa perspectiva complementar, retomando as relações de classe e considerando as influências do neoliberalismo no contexto da globalização social, com apoio em Santos (1997b), “uma das transformações mais frequentemente associadas à globalização [social] é a compressão tempo-espaço, ou seja, o processo social pelo qual os fenómenos se aceleram e se difundem pelo globo”. No entanto, “ainda que aparentemente monolítico, este processo combina situações e condições altamente diferenciadas e, por esse motivo, não pode ser analisado independentemente das relações de poder que respondem pelas diferentes formas de mobilidade temporal e espacial” (p. 109).

2.4.2. As tensões dialéticas entre regulação social e emancipação social

Na discussão sobre globalização social, cabe ainda ressaltar o que Santos (1997b, pp. 106-107) identifica como as três tensões dialéticas que informam a modernidade ocidental: entre regulação social e emancipação social; entre Estado e sociedade civil; entre Estado-nação e globalização. Para o autor, essas tensões colocam a política de direitos humanos – que “é basicamente uma política cultural” (p. 106), e, portanto, articula necessariamente o social e o cultural – no centro da compreensão da crise que afeta

essas tensões e que, portanto, compreendem aspectos importantes na análise da globalização social. Na tensão dialética entre regulação social e emancipação social, a emancipação social “está presente, mesmo que de modo diluído, na divisa positivista ‘ordem e progresso’”. No entanto, “deixou de ser o outro [lado] da regulação para se tornar no duplo da regulação”. Ou seja, “a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra” (p. 106). Na tensão dialética entre Estado e sociedade civil,

o Estado moderno, não obstante apresentar-se como um Estado minimalista, é potencialmente um Estado maximalista, pois a sociedade civil, enquanto o outro do Estado, autorreproduz-se através de leis e regulações que dimanam do Estado e para as quais não parecem existir limites, desde que as regras democráticas da produção de leis sejam respeitadas (p. 106).

Por fim, na tensão dialética entre Estado-nação e globalização, “o modelo político (...) de Estados-nação soberanos, coexistindo num sistema internacional de Estados igualmente soberanos – o sistema interestatal” Assim, “a erosão selectiva do Estado-nação, imputável à intensificação da globalização, coloca a questão de saber se, quer a regulação social quer a emancipação social, deverão ser deslocadas para o nível global” (p. 106). Nesse sentido,

a tensão (...) repousa, por um lado, no facto de, tanto as violações dos direitos humanos, como as lutas em defesa deles continuarem a ter uma decisiva dimensão nacional, e, por outro lado, no facto de, em aspectos cruciais, as atitudes perante os direitos humanos assentarem em pressupostos culturais específicos. (p. 107).

Nesse quadro, fazendo uma articulação com o campo educacional, com referência em Afonso (2001b, p. 22), por um lado, “as políticas sociais e educacionais podem ser interpretadas como instrumentos de controlo social e como formas de legitimação da acção do Estado e dos interesses das classes dominantes”, e, por outro lado,

também não deixam de poder ser vistas como estratégias de concretização e expansão de direitos sociais, económicos e culturais, tendo, neste caso, repercussões importantes (embora, por vezes, conjunturais) na melhoria das condições de vida dos trabalhadores e dos grupos sociais mais vulneráveis às lógicas da exploração e da acumulação capitalistas.

2.5. Globalização cultural e a cultura global

Embora “a questão da matriz original da globalização se ponha em relação a cada uma das dimensões da globalização, é no domínio da globalização cultural que ela se põe com mais acuidade ou com mais frequência” (Santos, 2002, p. 45). Para Santos (2002), a ‘viragem cultural’⁸¹ “veio reacender

⁸¹ Por ‘viragem cultural’, o autor se refere à “mudança de ênfase, nas ciências sociais, dos fenómenos sócio-económicos para os fenómenos culturais” (Santos B. d., 2002, p. 44), ocorrida na década de 1980. Ver, ainda, nota 41.

a questão da primazia causal na explicação da vida social e, com ela, a questão do impacto da globalização cultural”. A discussão que cabe, no entanto, é “saber se as dimensões normativa e cultural do processo de globalização desempenham um papel primário ou secundário” (p. 44).

Santos (2002) argumenta que, seguindo o trilha da globalização econômica, apenas os fenômenos culturais que se tornam mercadorias interessam ao consenso neoliberal. Partindo dessa premissa, “o consenso [neoliberal no domínio cultural] diz, sobretudo, respeito aos suportes técnicos e jurídicos da produção e circulação dos produtos das indústrias culturais como, por exemplo, as tecnologias de comunicação e da informação e os direitos de propriedade intelectual” (p. 49). Em decorrência, uma temática bastante presente na globalização cultural são as “tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas, de informação e de comunicação. (...) Esta temática se articula com uma outra igualmente central no âmbito da globalização cultural: (...) saber até que ponto a globalização acarreta homogeneização” e “isomorfismo institucional, sobretudo nos domínios econômico e político” (Santos, 2002, pp. 45-46).

De fato, aquilo que Schaff (1995) denomina de ‘sociedade informática’ escreve “uma nova página na história da humanidade”, no sentido de materializar o “velho ideal dos grandes humanistas, a saber, o do homem universal”, tomando-se o ‘universal’ em dois sentidos: “no de sua formação global, que lhe permitirá fugir do estreito caminho da especialização unilateral (...), e no de se libertar do enclausuramento numa cultura nacional, para converter-se em cidadão do mundo no melhor sentido do termo” (p. 71). Partindo de uma interpretação do conceito de ‘cultura’⁸², o autor identifica três esferas de problemas, que entendemos aplicarem-se ao estudo da globalização cultural e que se conectam entre si (Schaff, 1995, p. 72):

- a) a difusão da cultura, por meio das novas possibilidades criadas a partir do “advento das novas técnicas de transmissão de informações”, a ‘tecnologia da informática’⁸³, que tem implicação direta na educação e na transmissão de cultura;
- b) a difusão da cultura supranacional, que implica que o tipo de cultura a ser alcançado é mais complexo e controvertido, e considera a disposição para agir de acordo com valores da cultura

⁸² A ‘cultura’ é entendida por Schaff (1995, pp. 71-72) como “a totalidade dos produtos materiais e espirituais do homem em um período determinado e em uma determinada nação (cultura nacional), ou, no sentido mais amplo, abarcando a totalidade do gênero humano (cultura universal), ou, enfim, no sentido de uma parte isolada da humanidade em escala supranacional (...)”. Nessa mesma direção, Santos (2002, p. 47) complementa que “a cultura é por definição um processo social construído sobre a intercepção entre o universal e o particular”.

⁸³ Para o autor, como “um produto do homem”, e, portanto, “parte da sua cultura”, a ‘tecnologia da informática’ é “destinada a revolucionar o processo de formação da cultura” (Schaff, 1995, p. 73).

‘patriótica’ (até ‘folclórica’) e ‘cosmopolita’, “diante da insólita circulação internacional das informações” que elimina “todas as barreiras artificiais entre as culturas”; e

- c) a difusão de novos modelos de personalidade e de um novo caráter social dos homens, em decorrência da propagação da cultura e da expansão da cultura supranacional, que “fazem com que os seres humanos ascendam a um nível superior de cultura e, finalmente, mudam os modelos de referência pessoal e o caráter social”.

Nessa senda, Santos (2002) alega que o tópico da cultura global – “claramente, um dos principais projectos da modernidade” – “tem tido o mérito de mostrar que a luta política em redor da homogeneização e da uniformização culturais transcendeu” a configuração territorial do Estado-nação. (p. 47). E, como explica o autor, nesse aspecto, os Estados-nação –centrais, periféricos e semiperiféricos – “têm tradicionalmente desempenhado um papel algo ambíguo”:

Enquanto, externamente, têm sido os arautos da diversidade cultural, da autenticidade da cultura nacional, internamente, têm promovido a homogeneização e a uniformidade, esmagando a rica variedade de culturas locais existentes no território nacional, através do poder da polícia, do direito, do sistema educacional ou dos meios de comunicação social, e na maior parte das vezes por todos eles em conjunto (Santos, 2002, pp. 47-48).

“Sob as condições da economia mundial capitalista e do sistema interestatal moderno, parece haver apenas espaço para as culturas globais parciais” – “quer em termos dos aspectos da vida social que cobrem, quer das regiões do mundo que abrangem”. Por fim, o autor alerta que, “dada a natureza hierárquica do sistema mundial, torna-se crucial identificar os grupos, as classes, os interesses e os Estados que definem as culturas parciais enquanto culturas globais, e que, por essa via, controlam a agenda da dominação política sob o disfarce da globalização cultural” (Santos, 2002, p. 48).

2.6. Implicações dos processos de globalização sobre as políticas educativas

Diante das diversas faces da globalização apresentadas, o que está em causa “é uma ruptura histórica de amplas proporções, com implicações epistemológicas que exigem reflexão” em que se afigura uma conseqüente metamorfose do objeto analítico e uma “simultânea alteração das possibilidades que se abrem ao ‘sujeito’ da reflexão” sociológica, que passa “a ser também a sociedade global”, impondo-se “novos desafios não só metodológicos e teóricos, mas também epistemológicos” (Ianni, 1998, p. 34). Nesse novo momento epistemológico, “o conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global” (p. 148). Em decorrência, “o paradigma clássico, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional, está sendo subsumido formal e realmente pelo novo paradigma, fundado na reflexão sobre a sociedade global” (p. 239). Nessa mudança

paradigmática, “já não se trata mais apenas da controvérsia modernidade e pós-modernidade, ou universalismo e relativismo, individualismo e holismo, pequeno relato e grande relato, micro teoria e macro teoria, mas também de mega teoria”, num contexto

em que se elaboram metáforas e conceitos tais como: multinacional, mundial, planetário e global; aldeia global, nova ordem econômica mundial, mundo sem fronteiras, terra-pátria, fim da geografia e fim da história; desterritorialização, miniaturização, ubiquidade das coisas, gentes e ideias, sociedade informática, infovia e internet; sociedade civil mundial, estruturas mundiais de poder, classes sociais transnacionais, globalização da questão social, cidadão do mundo e cosmopolitismo; ocidentalização do mundo, orientalização do mundo, globalização, globalismo, mundo sistêmico, capitalismo global, neoliberalismo, neonazismo, neofascismo, neossocialismo e modernidade-mundo (Ianni, 1998, p. 34).

A globalização produz efeitos diretos e indiretos sobre as políticas educativas de múltiplas maneiras. Alguns desses efeitos estão enumerados à sequência, de forma não exaustiva, com fulcro em Mundy et al. (2016b, pp. 4-6):

- A globalização produz novos problemas a serem analisados, como a transformação do mercado de trabalho e a reorganização do trabalho em todo o mundo.
- A globalização altera a capacidade do Estado de bem-estar-social para abordar problemas educacionais e não-educacionais por meio de políticas educativas e para fornecer e financiar a educação diretamente, em um contexto de aumento e mudança da demanda educacional.
- A globalização revitaliza o papel de atores internacionais e transnacionais na formulação e disseminação de políticas educativas, destacando-se as organizações internacionais governamentais com mandato explícito ou implícito na educação e, mais recentemente, atores não-governamentais, incluindo empresas transnacionais, fundações filantrópicas, consultores internacionais e coalizões transnacionais da sociedade civil.
- A globalização – aliada esse multilateralismo – contribui para a desterritorialização do processo de política educacional e implica a redefinição da escala, do espaço e da dinâmica pela qual as políticas educacionais são negociadas, formuladas e implementadas nacionalmente. Além disso, algumas organizações internacionais, têm a capacidade de transformar a estrutura legal dos países membros – notadamente derrubando barreiras regulatórias para o comércio de educação – e, ao fazê-lo, alteram as regras do jogo por meio do qual as políticas são formuladas.
- A globalização incute ideias do cenário político neoliberal nas políticas educativas, em particular a introdução de mecanismos e lógicas de mercado (de escolha e competição entre escolas), a liberalização e a privatização do setor educacional e a importação de técnicas de gestão e estilos de liderança oriundos do setor corporativo na educação pública.

- A globalização informacional⁸⁴, em rede, permite a intensificação da circulação internacional de ideias políticas e a constituição de redes políticas mais amplas, ao mesmo tempo que as tecnologias de informação e comunicação transformam as práticas educacionais e os padrões de ensino, a testagem e a certificação e reduzem substancialmente os custos por meio da educação à distância.
- A globalização cria um mercado transnacional de provisão de educação que complementa e/ou compete com os provedores nacionais de educação.
- A globalização promove a organização de movimentos transnacionais de justiça social que lutam – contestando e promovendo alternativas à agenda neoliberal de educação global – pela realização da educação como um bem público global e como um direito humano.

Em forma de síntese, Mundy et al. (2016b, p. 6) defendem que a globalização

define os problemas a serem tratados e, ao mesmo tempo, altera a capacidade do Estado de responder a esses problemas sozinhos; gera condições para o surgimento de atores internacionais e torna mais urgente a organização transnacional de redes de políticas; e configura um terreno estrategicamente seletivo e conflitante – mais propício a certos ideais e atores políticos do que outros – para a formulação de políticas educativas.

Esse cenário e suas implicações para as políticas educativas serão explorados à sequência.

⁸⁴ Refere-se, aqui, ao “novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo, historicamente moldado pela reestruturação do modo capitalista de produção, no final do século XX” (2000, p. 51), “como a nova base material, tecnológica, da atividade econômica e da organização social” (p. 51) e “constituído pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico baseado na tecnologia da informação” (p. 54), e que, conseqüentemente, produz “novas formas históricas de interação, controle e transformação social” (p. 54).

CAPÍTULO III –

GLOBALIZAÇÃO, POLÍTICAS EDUCATIVAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL:

AS RELAÇÕES E INFLUÊNCIAS

Compreender as políticas públicas enquanto formas de intervenção (do Estado) na sociedade para responder, condicionar e impulsionar mudanças sociais, eis a questão que nos move ainda hoje a estudar certas dimensões e movimentos de políticas de educação.

(Antunes F. , 2013, p. 82)

Como ressalta Dale (2004, p. 425), “a globalização, na medida em que pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afectado e como é que esse efeito acontece”. Assim, neste capítulo, buscamos, sobretudo, compreender que transformações são provocadas pelos processos de globalização nas políticas de educação e de avaliação da educação; que conceitos e concepções são majoritários nas agendas globais de educação (e de avaliação da educação, por conseguinte); que atores – nos diversos contextos de análise – exercem influências sobre as agendas globais de educação e de avaliação da educação e qual a natureza dessas influências; e que funções e modalidades de avaliação educacional e que pilares de *accountability* são evocados e articulados no âmbito das agendas globais de educação e das reformas educacionais em particular.

Na tentativa de compreender os nexos que as perguntas deste capítulo estabelecem – entre si e com os processos de globalização –, são invocados alguns debates que consideramos fundamentais, e, portanto, discutidos à sequência: a emergência da nova ordem educacional mundial; a deslocação na regulação e na governação da educação para o nível transnacional; os aspectos de privatização da educação decorrentes desses desenvolvimentos; o multilateralismo, as agendas globais para a educação e a avaliação, e os novos atores que interagem nesse cenário; e os aspectos de avaliação e de *accountability* inscritos nas transformações e nas novas agendas de educação. Em forma de síntese antecipada, a Figura 7 representa a articulação e o inter-relacionamento entre os principais constituintes desses elementos. Nesse cenário, permeando todos os processos, cabe ressaltar a ação transversal e simultaneamente *top-down* da *accountability* e a ação fluida e em movimento do *multilateralismo complexo*.

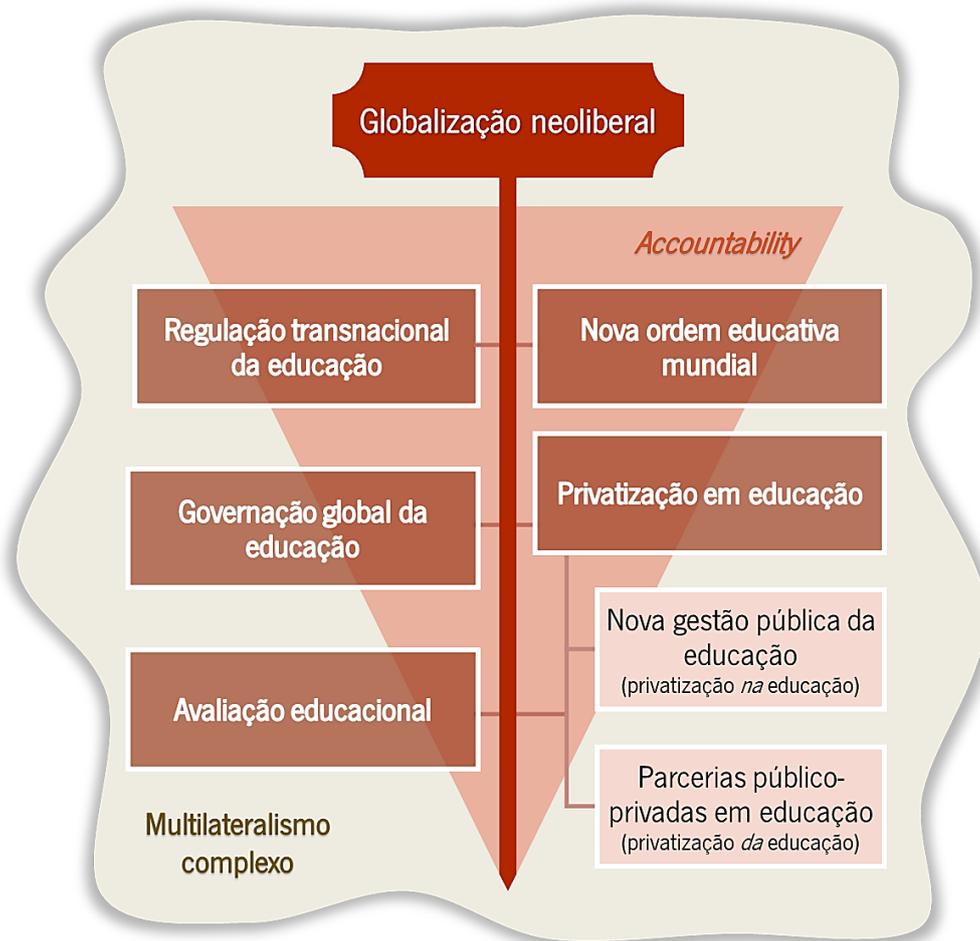


Figura 7. Articulações entre os processos de globalização neoliberal e os desenvolvimentos decorrentes no âmbito da educação e da avaliação.

Fonte: elaboração nossa (2020).

3.1. Nova ordem educativa mundial: as transformações decorrentes da globalização

O complexo de transformações evidenciado por meio dos processos de globalização e, em particular, de transnacionalização da educação, “tem lugar num quadro mais amplo de constituição do que alguns consideram uma nova ordem educativa mundial e um novo modelo educativo mundial” (Antunes F. , 2008a, p. 79). Esse novo modelo, informado inicialmente por Laval et al. (2002), é “inspirado por uma lógica econômica do tipo liberal” e “responde à lógica da globalização” (p. 2). Ainda, “assenta em algumas orientações estruturantes”, nas quais a educação “é tomada, em primeiro lugar, como factor de produção decisivo que está na base da produtividade, do emprego e da competitividade das economias (Antunes F. , 2008a, p. 80).

Nesse contexto, “a educação tem vindo a ser reposicionada e reordenada, assumindo uma centralidade crescente no quadro de políticas produtivistas e utilitário-liberais” (Antunes F. , 2008a, p. 80). Com essa concepção utilitarista, “a instituição ‘educação’ parece existir apenas para fornecer às

empresas o capital humano necessário” (Laval et al., 2002, p. 3), considerada “como um bem privado, individual e comercializável, cujo principal benefício seria de natureza econômica” (p. 4). Numa incursão mais recente, Laval (2019) complementa que, nessa nova ordem educacional mundial, “o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (pp. 25-26), traduzindo-se num instrumento da dita ‘sociedade da aprendizagem’⁸⁵.

Também, na nova ordem educacional mundial, os problemas centrais do Estado capitalista repercutem nos sistemas educativos. Dale (1988) defende, em via de articulação, que “os problemas básicos enfrentados pelos sistemas educacionais nos países capitalistas derivam dos problemas [centrais] do Estado capitalista” (p. 19). Dito de outra forma, os “problemas enfrentados pelo Estado globalmente expressam-se também no sistema educacional” (p. 23). Assim, para esse autor, os sistemas educacionais [(Dale, 1988, pp. 21, 29-31); (2010, pp. 1099, 1100)]

- a) apoiam o processo de acumulação capitalista, ao fortalecerem esse processo por meio do provimento “de novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimento e habilidades” ou “disponibilização de uma mão de obra diversamente qualificada” – o apoio infraestrutural ao processo de acumulação contínua e ao desenvolvimento econômico;
- b) garantem um contexto para expansão continuada desse processo de acumulação capitalista, ao contribuírem “para o fornecimento de um contexto social favorável à acumulação de capital”, por meio do “controle social”, em que “as escolas mantêm as crianças fora das ruas” e garantem que elas fiquem expostas “a formas de socialização compatíveis com a manutenção daquele contexto” – a construção da ordem e coesão sociais; e
- c) legitimam o modo de produção hegemônico capitalista, ao fazerem “muitas de suas características parecerem absolutamente normais” quando encapsulam, reforçam, consolidam e perpetuam essa hegemonia por meio de algumas formas específicas de atuação – a legitimação das desigualdades inerentes ao sistema.

Para Dale (2010), “as formas desses problemas centrais e do ‘estado’ têm mudado fundamentalmente em razão da ‘constitucionalização do neoliberal’, da fusão da regulação e da

⁸⁵ Embora haja muitas outras definições, para Afonso e Antunes (2001, pp. 85-86), ‘sociedade da aprendizagem’ ou ‘sociedade cognitiva’ expressa “ora a necessidade de os indivíduos terem uma educação e uma formação permanentes ou ao longo da vida (*lifelong education*), ora a necessidade de as organizações produtivas e de serviços se tornarem elas próprias, cada vez mais, lugares qualificantes e promotores de aprendizagens (*learning organisations*), ora, ainda, a necessidade de a própria sociedade aprender a desenvolver a sua capacidade reflexiva (...)”.

emancipação⁸⁶, da mudança de governo para governação e da reconstrução e recontextualização do ‘nacional’” (p. 1099). Por outro lado, “o próprio Estado foi transformado pela introdução da nova gestão pública”, deixando de ser “apenas Estado nacional” ou “um Estado executivo eficiente, mas continua sendo o coordenador em último recurso, e o lugar para onde se dirigir quando os outros agentes de governança falham” (Dale, 2010, pp. 1105-1106).

Tomando a reflexão de Dale (1988), ainda pertinente nos dias atuais, “embora o reconhecimento da existência dos problemas centrais [do Estado capitalista] e suas contradições mútuas seja uma condição necessária para uma compreensão adequada da política e da prática educacionais, isto não é, de forma alguma, suficiente” (p. 24).

3.2. Regulação transnacional da educação

É relativamente consensual entre os autores que o termo ‘regulação’ possui múltiplos significados e usos. Santos (2020), em referência a esses três princípios de regulação das sociedades modernas, e no contexto da pandemia vivenciada ao longo do ano de 2020, nos lembra que, nos últimos quarenta anos, foi dada prioridade absoluta ao “princípio do mercado em detrimento do Estado e da comunidade” e “à mercantilização da vida colectiva”, materializada por meio da “privatização dos bens sociais colectivos”, entre eles a educação e a saúde. Mais insidiosamente, “o próprio Estado e a comunidade ou sociedade civil passaram a ser geridos e avaliados pela lógica do mercado e por critérios de rentabilidade do ‘capital social’” (p. 24).

Recuperando e sistematizando a concepção proposta por Fátima Antunes (2006, p. 67), na sequência de diversos autores, a autora define a regulação da educação como

(i) o conjunto de mecanismos postos em acção para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e colectivos, e mediar os conflitos sociais, bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social, incluindo, em particular, (ii) a definição de padrões e regras que estabelecem o quadro para o funcionamento das instituições.

Tão importante quanto a busca de uma definição de regulação, em particular a regulação da educação, é a problematização dos processos relacionados.

⁸⁶ Stoer (2002) assinala que a relação entre educação e regulação está “em vias de se alterar significativamente como resultado da globalização da educação (...)” e, que estamos diante de “uma nova relação entre educação e emancipação (a “educação” da crise da educação será sempre, no máximo, a sua gestão e nunca a sua dominação). Para o autor, “a regulação e a emancipação constituem os dois polos de um continuum que, por sua vez, potencialmente produz leituras várias e diversificadas do fenómeno de globalização” (p. 44).

3.2.1. A multirregulação ou regulação multiescalar

Num enfoque mais interpretativo, Barroso (2005, pp. 733-735) sistematiza uma definição para a regulação “enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos”, a partir dos seguintes pontos:

- a) O processo de regulação compreende, não só a produção de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras.
- b) Num sistema social complexo (como é o sistema educativo) existe uma pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação, em função da diversidade dos atores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias.
- c) A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo direto da aplicação de uma regra sobre ação dos ‘regulados’.
- d) As ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores – multirregulação – que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados. A ‘regulação do sistema educativo’ trata-se, portanto, de um sistema de regulações.
- e) Os ajustamentos e reajustamentos a que os processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes.
- f) As instâncias (indivíduos, estruturas formais ou informais) – de mediação, tradução, passagem dos vários fluxos reguladores – funcionam como uma espécie de “nós da rede” de diferentes reguladores e a sua intervenção é decisiva para a configuração da estrutura e dinâmica do sistema de regulação e seus resultados.

Os sistemas de regulações ou a multirregulação da educação⁸⁷ proposta por Barroso [(2006); (2018)], referem-se a influências sobre as políticas educativas relativas às “decisões tomadas em diferentes níveis político-administrativos que costumamos identificar como transnacional, nacional e local” (2018, p. 1082). Num paralelo com os contextos de análise sociológica é possível vincular a regulação transnacional ao contexto mega, a regulação nacional ao contexto macro, e a regulação local aos contextos meso (no caso de municípios ou de redes e instituições com atuação estadual/distrital) e

⁸⁷ O que Afonso (2019, p. 4) designa de múltiplos processos de regulação ou uma *regulação multiescalar*.

micro (no caso de escolas, particularmente as interações em sala de aula). Como regulação transnacional, Barroso (2006, pp. 44-45) configura

o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como 'obrigação' ou 'legitimação' para adotarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo.

A regulação nacional “remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo” (Barroso, 2006, p. 56) e ao modo como essas autoridades públicas “exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando, através de normas, injunções e constrangimentos, o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (p. 50). Na educação, grande parte dos instrumentos de regulação nacional – legislativos, económicos, informativos, comunicacionais, de gestão ou outros – é “baseada em conhecimentos produzidos especificamente para exercerem um efeito de regulação, como sejam, por exemplo, os dispositivos de avaliação, os referenciais de competências, os contratos de autonomia, as metas de aprendizagem, as ‘boas práticas’, as ‘plataformas eletrónicas’ etc.” (Barroso, 2018, p. 1086). Essa “‘regulação pelos instrumentos’ permite, assim, um controlo indireto e, muitas vezes, a distância das políticas educativas, sendo responsável pelo fortalecimento de tendências burocráticas ou neoburocráticas na administração” (p. 1087).

A (micro)regulação local “remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e acções, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (Barroso, 2006, p. 56). Neste sentido, essa forma de regulação pode ser definida como

o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre ‘administradores’ e ‘administrados’, quer numa perspectiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc. (p. 57).

De fato, “um dispositivo definido para um determinado nível de regulação pode influenciar o conjunto do sistema educativo” (Barroso, 2018, p. 1092). Assim, “no âmbito de um modelo teórico de regulação”, “o efeito conjunto dessas regulações dará lugar a uma multirregulação cujo efeito se constrói de maneira compósita”: no âmbito transnacional, a regulação visa o “controlo de resultados”; no âmbito nacional, o “controlo de procedimentos”; no âmbito municipal, a “autonomia administrativa”; e, no âmbito da escola, a “autonomia pedagógica” (p. 1093). Nesse sentido, o autor complementa o conceito de multirregulação com o de transversalidade das regulações, que

consiste na coexistência de diferentes modalidades de regulação quer quanto ao nível onde se exerce (transnacional, nacional, municipal, escola), quer quanto às suas finalidades (controlo de resultados, controlo de procedimentos, autonomia administrativa autonomia pedagógica), quer quanto à sua forma (burocrática, pós-burocrática, neoburocrática) (Barroso, 2018, p. 1094).

3.2.2. O Estado e a multirregulação

Como ressalta Fátima Antunes (2004b), a emergência desse novo modo de regulação implica, ainda, “a participação da educação segundo modalidades inéditas” e promove “o desenvolvimento de constelações de mudanças e processos sociais (...) que, no campo da educação, configuram novas instituições e processos educativos” (p. 485). Esse novo modo de regulação

assume uma forma concreta também no nível nacional, cristaliza os efeitos mais importantes dos processos de globalização. No terreno da educação (e das políticas sociais em geral) estas mudanças (...) traduzem-se quer por uma redefinição dos serviços educativos (e de bem-estar) e do papel do Estado na sua governação, quer pela emergência de novas configurações da participação da educação na regulação social (p. 484).

Perante este novo contexto, e face à pluralidade das novas formas e instâncias de regulação, os Estados “não só continuam a ser protagonistas decisivos da regulação supranacional como constituem instâncias de mediação cruciais para a definição de políticas educativas cujo desenvolvimento se substancia nos níveis nacional, local e institucional” (Antunes F. , 2008a, p. 16).

Nesse sentido, como argumenta Afonso (2019, p. 4),

a definição de regulação tornou-se ela própria mais complexa e polissêmica, desde a economia à educação, e governar (enquanto ação do governo) passou a diferenciar-se de governação (enquanto *governance*) — designação profusamente traduzida, com algumas nuances, como governança, nova governança ou governância —, querendo genericamente significar que uma diversidade de atores está envolvida em múltiplos processos de regulação (...) que já não se referenciam exclusiva ou predominantemente ao Estado nacional, ainda que este não deixe de estar ativamente presente.

Há, portanto, as “articulações e interfaces complexas e contraditórias” (Afonso, 2019, p. 5) se apresentam não apenas entre governação e regulação, mas, retomando as relações estabelecidas na Figura 7, também associando o *multilateralismo complexo* e seus atores nos diversos níveis de atuação.

3.3. Governação global da educação

Os processos de globalização e, mais especificamente, a transnacionalização da educação convocam a problemática da governação e da reforma do Estado gerencial

para dar conta da criação de novas modalidades de provisão da educação (e outros bens e serviços que concretizam direitos sociais) e de coordenação sociopolítica que envolvem a reconstrução em novos moldes da centralidade (...), e das prioridades do Estado e outras autoridades políticas” (Antunes & Peroni, 2017, p. 193).

Nesse contexto, “os fenómenos de desestatização do regime político ocorrem então a par e passo com desenvolvimentos de desnacionalização do Estado, alterando escalas, atribuições, protagonistas, e impulsionando, no dizer de alguns, uma deslocação de governo [*government*] para governação [*governance*] (...)” (Antunes & Peroni, 2017, p. 194).

Para Fátima Antunes, apoiada principalmente em Dale (2005a), “os efeitos indirectos da globalização na governação da educação compreendem aquelas consequências que, não sendo especificamente procuradas para a educação, alteram no entanto profundamente os sistemas educativos” (Antunes F. , 2006, p. 65). Nesse contexto, a governação no âmbito educacional precisa ser entendida a partir das diferentes visões transnacionais e dos aspectos constituintes.

3.3.1. A governação neoliberal matricial multiescalar

Do ponto de vista sociológico (crítico), apoiando no conceito proposto por Santos (2005), a governação é entendida como uma matriz política da globalização neoliberal – ou, ainda, como “matriz de regulação sociopolítica de orientação hegemónica” (Antunes & Peroni, 2017, p. 194) ou “matriz sociopolítica de governação neoliberal” (Antunes F. , 2011, p. 8) –, instaurada como “projecto de viabilização de um novo regime de acumulação, assente num contrato social favorável ao reforço da acumulação (...), à polarização e exclusão sociais e à limitação da democracia daí derivada” (p. 7). Nessa concepção, a governação é definida como uma matriz

porque se trata de uma estrutura basilar, ou de engaste, e simultaneamente de um ambiente fomentador de toda uma rede de ideias pragmáticas e de padrões de comportamento cooperativo, partilhados por um grupo de actores seleccionados e respectivos interesses (...) Ela [a matriz] funciona por meio de uma falsa dialéctica entre governação e desgovernação, em que o segundo termo, em vez de infirmar a governação confrontando-a, mais não faz do que ratificá-la, devido a faltar-lhe ora o objecto, ora o agente (Santos, 2005, p. 10).

Nessa perspectiva, a governação da educação é descrita como de natureza multinível e multiescalar. A natureza multinível envolve “a coexistência de espaços, actores e arenas sociais e políticas com responsabilidades e processos de decisão e acção instáveis, disputados e irregularmente coordenados” (Antunes F. , 2011, p. 8). A natureza multiescalar “representa a transformação do Estado frente aos efeitos da introdução da nova gestão pública” (Dale, 2010, p. 1106). Nesse modelo, a relação matricial assume uma perspectiva tridimensional em que se articulam, num primeiro eixo, as atividades de governação; num segundo eixo, a coordenação social das atividades⁸⁸; e, num terceiro eixo, a escala

⁸⁸ Denominação emprestada de Fátima Antunes (2006, p. 66). No texto original, o autor utiliza a denominação ‘instituições de coordenação’ (Dale, 2010, p. 1106).

de governação. Portanto, a governação educacional implica “as combinações e a coordenação de atividades, atores/agentes, e escalas através das quais a ‘educação’ é construída e ministrada nas sociedades nacionais” (Dale, 2010, p. 1111).

Assim, num primeiro eixo, identificamos quatro categorias de atividades de governação educacional: o financiamento; o fornecimento (a oferta); a propriedade; e a regulação. Essas atividades podem, em princípio (assim como são na prática), ser desempenhadas independentemente umas das outras por uma série de agentes outros que não o Estado (embora este continue sendo um possível agente da governança educacional num amplo conjunto de escalas, do local ao global) (Dale, 2010, p. 1111).

Num segundo eixo, a coordenação social das atividades de governação – representadas pelas instituições Estado, mercado, comunidade e família – refletem o argumento de que “não é nem ‘natural’ nem essencial que todas essas atividades [de governação educacional] sejam realizadas pelo Estado, ou por qualquer outro órgão único. Antes, podem ser realizadas por qualquer um do amplo leque de agentes indicados (...), separadamente ou juntos”. Nesse sentido, a governação é entendida como “a coordenação de coordenação” (Dale, 2010, p. 1111). Por fim, num terceiro eixo, a natureza multiescalar revela a existência de uma escala de governação educacional que engloba os níveis supranacional, nacional e subnacional, revelando que as funções da governação “também podem ser desempenhadas em várias escalas diferentes; não estão confinadas nem ao nacional nem ao Estado” (Dale, 2010, p. 1111).

Nesse contexto, por um lado, “as atividades de sistemas educacionais que estão relacionadas aos elementos predominantemente ‘nacionais’ de integração do capitalismo⁸⁹” continuam “sendo exercidas em nível nacional, embora num contexto alterado pelo poder de ‘modelagem’ das organizações internacionais”. Por outro lado, “numa era da Economia do Conhecimento supranacional e de reduzida importância das economias ‘nacionais’, algumas das atividades educacionais associadas com o apoio à acumulação” são cada vez mais “governadas num nível supranacional (...)” (Dale, 2010, p. 1112). Nesse sentido, como argumenta Dale (2004), “o padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controlo da Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se” (p. 440). Com base num desenvolvimento anterior de Roger Dale, em que essas mesmas ideias são convocadas, Fátima Antunes (2006) sustenta que “o que está em causa é o padrão de governação da educação, definido pelo quadro constituído por uma determinada combinação das dimensões da

⁸⁹ Por exemplo a “coesão (ordem social + identidade nacional) e legitimação societais, que incluem uma parte maior das políticas e dos processos que têm tradicionalmente preocupado os sistemas educacionais” (Dale, 2010, p. 1112).

governança”: atividades, coordenação social e escala. Neste sentido, “é possível hipoteticamente encontrar no campo da educação diversos padrões de governança” (Antunes F. , 2006, p. 66).

3.3.2. A governança educacional em rede

Nesse cenário, e articulando com as próximas seções deste trabalho, as dinâmicas de globalização colocam em prática o modelo de governança matricial multiescalar, por meio de uma *governança em rede*⁹⁰ ou, como denominamos, a metagovernança global da educação⁹¹. Para Avelar, Nikita e Ball (2018, p. 57) a *governança em rede* se constitui, juntamente com a burocracia e os mercados, “uma das três formas organizacionais contemporâneas de políticas públicas, presentes em diferentes configurações em diferentes contextos locais e nacionais ao redor do mundo”. Na governança educacional em rede, as organizações internacionais juntamente com os novos atores internacionais e transnacionais que compõem o *multilateralismo complexo* não substituem os Estados-nação, mas criam uma estrutura paralela e informal de autoridade e soberania o que Dale (2005b) chama de uma clara divisão funcional, escalar e setorial do trabalho da governança educacional, e Antunes e Peroni (2017, p. 199) descrevem como divisão funcional de responsabilidades. Nessa divisão do trabalho, com regras que promovem o econômico sobre o social, os maiores efeitos sobre a governança educacional aparecem nos sistemas educacionais mais diretamente relacionados à economia e não naqueles associados à transmissão da cultura nacional e à incorporação da coesão social (Dale & Robertson, 2007b, p. 5).

Associado ao conceito de *governança em rede* e de regulação, no âmbito da governança educacional, emerge o conceito de governança regulatória da educação. Com a intensificação da globalização econômica, passaram a ser adotadas – com o intuito de garantir o modelo de nova gestão pública e de gerencialismo educacional – políticas para monitorar e fortalecer a competitividade dos sistemas educacionais. Assim, como parte de pacotes mais amplos de reforma educacional, passaram a fazer parte novos instrumentos de governança (Verger et al., 2019, p. 2), não raramente associados a sistemas, modelos ou formas parcelares de *accountability*.

⁹⁰ Na senda de Ball (2012, p. 6), o termo ‘rede’ refere-se quer a um dispositivo conceitual usado para “representar um conjunto de mudanças reais nas formas de governança da educação, nacional e globalmente”, quer a um método, usado “como técnica analítica para examinar a estrutura das comunidades políticas e suas relações sociais”.

⁹¹ A denominação de metagovernança global da educação, proposta neste trabalho – com fundamento nas análises de Verger et al. (2018) e de Dale (2010) – refere-se à governança da governança, ou seja, a influência exercida diretamente pelos atores não-estatais junto às estruturas multilaterais, sem a necessária mediação do Estado, no campo da educação.

Em decorrência, o posicionamento político e econômico dos atores que administram os instrumentos de governação – ou que prestam serviços relacionados – no campo da política educacional é a chave para explicar a continuidade ou não das políticas (Verger et al., 2019, p. 13).

3.4. Privatização em educação e as articulações com os processos de globalização

O avanço da participação do setor privado em uma série de atividades de governação da educação acontece por meio de uma ampla gama de medidas políticas e tipos de agentes privados (Verger et al., 2016, p. 178). Esses processos de privatização “envolvem o setor privado em todos os domínios da educação: elaboração de políticas e a divulgação de concepções que incorporaram os interesses do setor privado, colonizando a infraestrutura da política em uma extensão global” (Robertson & Verger, 2012a, p. 1146).

Em sentido lato, a privatização em educação pode ser concebida como “um processo pelo qual atores privados participam mais ativamente em uma série de atividades educacionais que tradicionalmente são responsabilidade do Estado”. No entanto, “não significa necessariamente uma transferência drástica da ‘propriedade’ do serviço de educação de mãos públicas para privadas” (Verger, 2016, p. 65).

Configura-se como um processo com manifestações múltiplas e globais, tanto em países industrializados quanto em países em desenvolvimento, “com tradições administrativas e estruturas regulatórias muito diferentes”. Como uma das formas de materialização da influência dos processos de globalização e da governação global da educação, as políticas de privatização – de diversas naturezas e manifestações – têm sido adotadas “como forma de enfrentar uma série de desafios sociais, políticos, econômicos e educacionais” (Verger, 2016, p. 64) e se traduzem em “manifestações de políticas com objetivos, instrumentos e projetos muito diferentes, com relação aos resultados das políticas” (Verger et al., 2016, p. 178).

De acordo com Robertson et al. (2012), “os sistemas educacionais são supostamente públicos precisamente porque desempenham um papel na contribuição para o bem público” (p. 2). Nesse sentido, “qualquer ator ou organização educacional que esteja fora do Estado pode ser definido como ‘privado’” (p. 3), seja a família, a sociedade civil ou setores empresariais. No entanto, impulsionado pela ideia – cada vez mais difundida – da “educação como um bem privatizado, individual e posicional” (Verger et al., 2016, p. 186), estamos testemunhando uma convergência global em torno da “privatização como uma opção de política desejável e, conseqüentemente, a promulgação dessa ideia em vários ambientes”, independentemente da forma final assumida (Verger, 2016, pp. 66-67).

De fato, as tendências de privatização exercem um papel central nas mudanças da visão da educação como um bem público – “uma atividade social e política complexa que deve permanecer em grande parte, se não totalmente, no setor público que atende a interesses públicos” (Robertson & Verger, 2012b, p. 21) – para a educação como um bem privado – que “serve ao interesse do indivíduo que a recebe, do empregador e da economia” (Ball & Youdell, 2008, p. 16). Cada vez mais, governos, organizações internacionais e outros atores não estatais convergem em torno da ideia de que o envolvimento do setor privado nos sistemas de educação é inevitável. Essa ideia é fundamentada em algumas assunções de que, em relação ao setor público, o setor privado é capaz de: expandir a educação economicamente (eficiência) proporcionar a competição e a melhoria do desempenho escolar (eficácia); promover o pluralismo nos sistemas educacionais (diversificação); e transmitir novas ideias educacionais e know-how (inovação) (Verger et al., 2016, p. 177). Por meio de diversos mecanismos, a privatização “transforma a educação em ‘mercadoria’, um bem privado e competitivo”. A educação passa a ser reconhecida “apenas por seu valor extrínseco, em termos de qualificações e certificados”, enquanto os “valores sociais (...) são deslocados” e o “valor como bem público coletivo (...) é sistematicamente ignorado” (Ball & Youdell, 2008, p. 16). Diferentes formas – complexas, multifacetadas e inter-relacionadas – de privatização ‘das’, ‘nas’ e ‘por meio das’ políticas educacionais, ‘no’ e ‘por meio do’ trabalho de empresas educacionais e ‘nas’ e ‘por meio das’ ações do Estado estão ocorrendo, transitando por vários níveis e camadas de governação – institucional, nacional e internacional (Ball, 2009, p. 83).

Convocando os aspectos inerentes ao Estado-articulador e a relação com as políticas neoliberais do ‘livre mercado’ – ressaltadas em nome da ‘produtividade’ e da ‘eficiência’ estatais –, a solução neoliberal assenta em “abrir a educação para a disciplina do mercado (...) e permitir que novos fornecedores, inclusive com fins lucrativos, operem junto ou dentro do sistema escolar público”, introduzindo “várias formas de privatização” (Ball & Youdell, 2008, p. 14). Esses autores entendem a existência de duas formas de privatização da educação⁹² – não mutuamente exclusivas e geralmente inter-relacionadas (p. 15) – ou de atuação da terceira via na qual se explicita a mercadorização da educação: a privatização endógena (na educação) e a privatização exógena (da educação). Cabe ressaltar que, via de regra, as formas de privatização endógena “não são nomeadas como privatização” e a privatização exógena “não é conhecida publicamente ou não é entendida de maneira apropriada”. Dessa forma, geralmente, as duas formas de privatização educacional “permanecem ocultas e não são sujeitas a

⁹² De acordo com Verger (2016, p. 66), mais recentemente, Ball (2012) também tem defendido uma terceira modalidade de privatização: a privatização por meio da política de educação, que se refere ao papel cada vez mais ativo dos atores privados no processo de formulação de políticas de educação (por exemplo, vendendo ou defendendo soluções de políticas para governos).

debate público” (Ball & Youdell, 2008, p. 15). A *privatização endógena* (de dentro para fora), ou privatização na educação pública – a forma mais generalizada e bem estabelecida de privatização educacional –, “envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado, a fim de tornar o setor público mais parecido com uma empresa”, ou seja, mais parecido com o setor privado (Ball & Youdell, 2008, p. 14). A *privatização exógena* (de fora para dentro), ou privatização da educação pública – uma forma mais recente e em franco crescimento de privatização educacional –, “envolve a abertura de serviços de educação pública à participação do setor privado com fins lucrativos e o uso do setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer aspectos da educação pública”, incluindo assessorias, consultorias, avaliações e pesquisas, e formulação e redação de políticas (Ball & Youdell, 2008, p. 14).

O Quadro 7 apresenta as principais formas de manifestação da privatização na e da educação, com as principais características e os atores envolvidos. A partir de Ball e Youdell (2008, p. 16), é possível defender que as diversas formas de privatização em educação afetam e até modificam a maneira pela qual a educação é organizada, administrada e desenvolvida. Essas formas de privatização em educação se configuram como terreno fértil para a manifestação do multilateralismo e se inserem, ao nosso ver, nos processos de globalização da seguinte forma:

- na globalização política, vinculados à configuração do Estado-articulador, no aspecto de terceirização da educação;
- na globalização econômica, vinculados à política da terceira via;
- na globalização social, vinculados às relações de classe e à compressão espaço-tempo, tendo a classe de professores como principal transformação na organização do trabalho (este também elemento da globalização econômica); e
- na globalização cultural, vinculados à homogeneização e ao isomorfismo institucional, decorrentes da padronização de currículos (direta, administrada pelo Estado, ou indireta, a partir de processos de avaliação de larga-escala).

Quadro 7. Sistematização das formas de privatização.

Forma de privatização	Características	Atores envolvidos
Privatização endógena na educação		
<p>Nova gestão pública da educação (Verger & Normand, 2015, p. 602; 617)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profissionalização e empoderamento dos diretores de escolas. • Definição de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade e de benchmarks de 'sucesso' educacional. • Avaliação externa dos resultados e do desempenho da escola. • Autonomia escolar/gestão baseada na escola (<i>school-based management</i>). • Subsídios públicos para escolas privadas. • Financiamento per capita. • Financiamento das escolas com base em resultados. • Remuneração de professores com base em critérios de mérito/produtividade. 	<p>Escolas; diretores; professores; e famílias.</p>
<p>Gerencialismo educacional (Lima, 2011, pp. 17-18)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação. • Descentralização de competências de carácter técnico e operacional e, por vezes, financeiro. • Alargamento de fontes de financiamento a entidades privadas. • Responsabilização das famílias dos alunos. • Menor relevância atribuída a processos de controle democrático e de participação nos processos de tomada das decisões. • Desconfiança relativamente a órgãos colegiais. • Parcerias com o poder econômico e empresarial. • Governança e decisões políticas baseadas na evidência (regulação mercantil). • Reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e concentração de poderes no líder formal. 	<p>Escolas (diretores); <i>stakeholders</i>; professores; e famílias.</p>
<p>Quase-mercados educacionais (Afonso, 2003, p. 39); (Afonso, 2010c, pp. 1146-1147); (Ball & Youdell, 2008, p. 19); (Souza & Oliveira, 2003, p. 877)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regulamentação, direção e envolvimento do Estado. • Novas formas de financiamento, fornecimento e regulação. • Estabelecimento de mecanismos de escolha das escolas pelos pais. • Competição entre as escolas. • Monitoramento e registro do desempenho das escolas. • Políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros. • Uso de testes standardizados e exames nacionais. • Divulgação pública dos resultados escolares e <i>rankings</i>. 	<p>Escolas; diretores; professores; e famílias.</p>

Forma de privatização	Características	Atores envolvidos
<p>Gestão de desempenho em educação (Ball & Youdell, 2008, pp. 23-24); (Robertson & Verger, 2012b, p. 31); (Verger & Moschetti, 2017, p. 7)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoramento do Estado com uma forte capacidade regulatória e de gestão. • Estabelecimento de parâmetros e de metas para escolas e sistemas escolares. • Introdução de sistemas de avaliação. • Publicação de desempenhos escolares como ‘tabelas de classificação’ (<i>rankings</i>). • Vinculação do financiamento da escola e do pagamento de professores a resultados. • Fixação de níveis salariais e condições contratuais localmente no nível da escola. • Rompimento do vínculo entre qualificações e emprego na educação, e a introdução de ‘combinação de habilidades’ (<i>skill mix</i>) nas escolas. • Introdução de avaliação de desempenho dos professores. • Governança escolar democrática (participação de professores, famílias e outras partes interessadas no nível da escola). • Processos transparentes de admissão de alunos (controle contra a seleção discriminatória). • ‘Cultura empreendedora’. 	<p>Escolas; diretores; professores; e famílias.</p>
Privatização exógena da educação		
<p>Fornecimento de educação pelo setor privado (Ball & Youdell, 2008, p. 28; 31)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Administração de escolas ou grupos de escolas públicas por empresas privadas. • Contratação de serviços gerais: manutenção e catering; tecnologia da informação (hardware, conectividade e suporte técnico); e retaguarda (folha de pagamento e serviços de ‘recursos humanos’, benchmarking e monitoramento de desempenho). • Desenvolvimento profissional contínuo, aprimoramento escolar e ‘aprimoramento de desempenho’, inspeção e fornecimento de professores. • Elaboração e fornecimento de materiais curriculares e pedagógicos. • Planejamento e execução de programas nacionais de educação. • Constituição de novas instituições híbridas público-privadas (inclusive instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas), sob contratos por prazos fixos. 	<p>Consultorias e empresas privadas.</p>
<p>Parcerias público-privadas na educação (Ball & Youdell, 2008, p. 35); (Robertson et al., 2012, pp. 9-10); (Robertson & Verger, 2012a, p. 1146); (Robertson & Verger, 2012b, p. 33)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços técnicos, de pesquisa e teste e materiais educacionais. • Reformulação do sistema educacional por meio da participação ativa de indivíduos, instituições e corporações. • Financiamento privado para apoiar o investimento público, com contribuições diretas para as instituições de ensino. • Mediação de agências avaliadoras e/ou reguladoras. 	<p><i>Stakeholders</i>, organizações internacionais, atores privados, fundações, empresas especializadas em educação, empresas globais e locais de consultorias, bancos, <i>think tanks</i>, equipes de da mídia, escritórios de advocacia especializados, etc..</p>

Fonte: elaboração nossa (2020), a partir da estrutura apresentada por Ball e Youdell (2008, pp. 18-40), incorporando contribuições de diversos autores, referenciados ao longo do próprio quadro.

3.5. Avaliação educacional: conceitos e influências ‘da’ e ‘na’ globalização

Tendo em conta as contribuições que podem ser convocadas na análise dos processos de avaliação educacional, abrimos essa discussão compreendendo que “o campo da avaliação, desde sua constituição, está em permanente mutação, embora nas últimas décadas venha sendo particularmente desafiado, nos âmbitos teórico-metodológicos e práticos, por acontecimentos e mudanças globais, nacionais e locais” (Esteban & Afonso, 2010, p. 9). Trata-se, portanto, “de um campo aberto a diferentes abordagens, sejam elas mais circunscritas a fronteiras conceptuais, ou mais transversais e interdisciplinares” (Afonso, 2010a, p. 1). Essas abordagens permitem, portanto, olhar o campo da avaliação educacional de forma múltipla e heterogênea, “quer em termos de políticas, teorias, metodologias, modelos ou dispositivos; quer em termos de complexidade, confronto e/ou interação entre dimensões e funções envolvidas; quer, ainda, em termos de dominâncias ou focalizações (mais normativas e prescritivas ou, ao contrário, mais descritivas e compreensivas)” (Afonso, 2013, p. 267).

3.5.1. As múltiplas faces da avaliação

Antes de examinarmos o conceito de avaliação educacional propriamente dito, cabe ressaltar que “a avaliação não é ciência, em sentido estrito, mas, ao mesmo tempo e, necessariamente, comporta dimensões científicas, normativas, técnicas, da mesma forma que ideológicas, filosóficas, éticas e políticas” (Dias Sobrinho, 2005, p. 18). Ao crescer em complexidade e se inserir mais declaradamente no âmbito político e social, o campo da avaliação “incorporou as contradições, que não são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo”. Assume-se “como política e de grande sentido ético”, e “se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social” (Dias Sobrinho, 2003, p. 27).

Assim, condizente com o posicionamento epistemológico desta investigação, interessam discutir [(Afonso, 2009a, p. 17); (Afonso, 1998, p. 30)]:

- a) os “modelos de responsabilização que envolvem, ou não, os professores e outros actores, as escolas e outras agências privadas ou do Estado, na prestação de contas sobre os projectos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público”; e
- b) a “relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional)”; e
- c) a utilização da avaliação “enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais”.

Neste sentido, como defende Afonso [(2009a, p. 17) (1998, p. 30)], o estudo da avaliação educacional, não pode deixar, (i) no eixo diacrónico, “de remeter para os diversos e dispersos

enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação”; e, (ii) no eixo predominantemente sincrónico, “enquanto vector estruturante de uma política pública específica como a educação”, de “considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (...) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interacção de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação”. Nessa perspectiva, constitui-se um campo de análise sociológica da avaliação educacional

vasto e heterogêneo, pressupondo distintas funções e dimensões, explícitas ou implícitas, de natureza social, pedagógica, ética, técnica, científica, simbólica, cultural, política, de controle e de legitimação, e envolvendo também diferentes instituições (governamentais ou não), grupos e atores educativos, bem como distintos quadros de análise, paradigmas e metodologias (Afonso, 2010a, p. 1).

A avaliação possui “uma cultura plural inscrita em sistemas dinâmicos de comunicação e de práticas sociais”. É derivada, sobretudo, “de um pensamento constituído do relacional e qualitativo, do movente e emergente, do imprevisível e incomensurável, do simbólico e polissêmico” (Dias Sobrinho, 2005, p. 22), numa perspectiva multidimensional – “pela complexidade de formas e conteúdos” e multifuncional – “pela pluralidade de funções e fins que lhe são atribuídos historicamente” (Dias Sobrinho, 2003, p. 136). Diante das múltiplas definições de avaliação encontradas na literatura, reconhecemos:

- A avaliação como construção histórica, que se “expressa como uma dimensão de prática social” influenciando e influenciada pelos contornos que a cercam (Saul, 2007, p. 97) e que se firma a partir de “um conjunto de práticas, formas e conceitos variados, que encontram justificativas e fundamentos nos diversos momentos da sociedade” (Dias Sobrinho, 2003, p. 136).
- A avaliação como fenómeno ético-político, que “direta ou indiretamente, afeta a todas as pessoas, na medida em que diz respeito a toda uma sociedade” (Dias Sobrinho, 2005, p. 18) e que, “tanto pelo seu largo uso quanto pelos papéis que exerce e pelos efeitos que produz”, possui “uma enorme relevância social” (Dias Sobrinho, 2003, p. 93)
- A avaliação como prática social, que não pode contornar questões sociais, políticas e éticas, assim como questões relativas aos potenciais utilizadores, à sua utilização e à participação dos intervenientes (...), mas “tem que se orientar por princípios que lhe confirmam rigor, utilidade, significado e relevância social” (Fernandes D. , 2010, p. 16).
- A avaliação como leitura de mundo, que implica “interpretar e produzir sentidos” (Dias Sobrinho, 2005, p. 22) e que demanda fundamentar-se em alguns princípios e estar de

acordo com determinadas visões de mundo, “ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados” (p. 15).

- A avaliação como atribuição de valores, que envolve necessariamente um julgamento [(Arretche, 2013, p. 126); (2007, p. 29)] e que produz efeitos e, que, por seu turno, numa retroalimentação também alteram os quadros valorativos, afirmando alguns, conforme os objetivos que lhe são atribuídos, e, ao mesmo tempo, infirmando outros. [(Dias Sobrinho, 2002, p. 118) (Dias Sobrinho, 2005, pp. 15-16) (Sousa, 2014, p. 408)].
- A avaliação como hierarquização, que está ligado a um ato de escolher e optar (Dias Sobrinho, 2003, p. 14) e implica escolhas de prioridades, seleção de indicadores e limitação do objeto (Dias Sobrinho, 2002, p. 118).
- A avaliação como campo em disputa, que “age sobre as mentalidades e as filosofias educativas, e, a partir disso, define estilos de gestão, fornece elementos para tomadas de decisão, fixa determinados tipos de currículo, valoriza programas, legitima saberes e práticas, instrumenta políticas de regulação, de seleção social e de financiamento, etc.” (Dias Sobrinho, 2005, p. 17), e como tudo o mais que é social e político, a avaliação “inscreve-se num campo de conflitos e de contradições” em que as principais disputas “não se referem a aspectos técnicos da avaliação”.

Em síntese, a avaliação “expressa uma postura política e implica valores e princípios, refletindo uma concepção de educação, de escola e de sociedade. Portanto, (...) necessariamente é expressão de uma dada noção de qualidade e traz consequências sociopolíticas” (Sousa, 2013, p. 69).

As funções da avaliação educacional

De acordo com Afonso [(2009a, p. 18); (1998, p. 30)], “a existência de diferentes formas ou modalidades de avaliação traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação, mas também é verdade que uma mesma modalidade de avaliação pode atender a mais do que uma função”. Assim, as funções da avaliação “têm que ser (...) compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas” (Afonso, 1998, p. 32).

As funções simbólicas, “de controlo social e de legitimação política, apesar de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico” (Afonso, 2009a, p. 19). O Quadro 8 apresenta as funções da avaliação do sistema educacional, classificadas como (Angulo, 1995, p. 203): primárias, secundárias ou terciárias, “de acordo com sua real importância para o Estado e para o capitalismo”; e explícitas,

intermediárias ou implícitas, “de acordo com o grau em que serão publicamente assumidas pela administração educacional”.

Quadro 8. Funções da avaliação do e no sistema educacional.

Classificação	Funções	Materialização
Funções primárias ou implícitas (latentes ou ocultas)	Controle administrativo e social	Acompanhamento do desempenho do sistema. Sistemas de indicadores e de avaliação institucional (inclusive de egressos). Padrões de qualidade do sistema. Padronização e/ou performatividade curricular. Determinação das práticas curriculares. Legitimação organizacional e política.
	Gestão produtivista do sistema	Fomento à competitividade e <i>ranking</i> entre escolas e professores. A sociedade como cliente do sistema educacional. Acompanhamento do ‘rendimento do sistema educativo’. Eficácia e eficiência do sistema. Testes estandardizados. Publicização de resultados de avaliação. Redução de custos e distribuição diferencial de recursos, de acordo com resultados/rendimentos.
	Diferenciação/seleção de indivíduos	Aplicação da ideologia meritocrática. Legitimação da desigualdade de acordo com o desempenho. Legitimação do acesso a cargos de maior status social.
Funções secundárias ou intermediárias (latentes ou manifestas, de acordo com a conveniência)	Reforço da homogeneidade cultural	Sistema de padronização cultural comum e comparável nacional e internacionalmente. Depreciação do multiculturalismo. Hegemonia da cultura da classe média e superestimação da cultura de elite.
	Avaliação de conteúdos curriculares e processos pedagógicos	Legitimação e empoderamento de determinadas aprendizagens e conteúdos específicos, vinculados a testes de medição. Ênfase em conteúdos ditos principais – notadamente matemática, ciências e linguagem – e marginalização dos demais conteúdos. Especificação das relações admissíveis entre professores, alunos e conteúdos culturais.
Funções terciárias ou explícitas (manifestas ou retóricas)	Informações sobre o sistema educacional	Sistemas de informação institucional. Conhecimento dos problemas, das conquistas e dos determinantes do sistema educacional. Orientação e melhoria da política educacional e curricular, incluindo os processos de ensino e de aprendizagem, os processos de avaliação da aprendizagem e os processos de gestão educacional.
	Exercício da autoridade organizacional	Valorização da qualidade educacional do sistema. Responsabilização.
	Motivação dos e nos sujeitos	Motivação para aprendizagem e realização pessoal. Expectativa de promoção social ou confirmação/legitimação da posição social adquirida. Expectativa de segurança e bem-estar econômico e profissional. Transformação da realidade social e econômica dos indivíduos.

Fonte: elaboração nossa (2020), a partir de Angulo (1995, pp. 204, 205), com contribuições de Afonso (1998, p. 151).

As funções primárias ou implícitas (e ocultas) se configuram como as mais importantes “por serem funções ocultas, e não apenas negadas, por governos e administrações educacionais” (Angulo, 1995, p. 205). As funções secundárias ou intermediárias, “se não totalmente, parte de seu tema será defendido publicamente e aceito. No entanto, as implicações internas negativas (...) serão ocultadas ou, em qualquer caso, expressamente negadas” (Angulo, 1995, p. 205). As funções terciárias ou explícitas (e retóricas) “servem apenas a objetivos políticos meramente retóricos, anunciados nos discursos quando se enumeram as virtualidades da avaliação” (Afonso, 1998, p. 151), e “para obter uma certa aceitação geral e legitimidade política, visto que sua legitimidade técnica dependerá diretamente da validade dos saberes periciais utilizados na a construção de testes ou procedimentos de avaliação” (Angulo, 1995, p. 203).

Os enfoques da avaliação educacional: a avaliação como controle e como emancipação

Como relembra Dias Sobrinho (2005, p. 18), “toda avaliação corresponde e quer servir a uma certa concepção de educação, que, por sua vez, está integrada a uma ideia de sociedade”. Nesse sentido, e articulando as funções da avaliação educacional, “dois aspetos fundamentais da modernidade (...) sustentam as narrativas legitimadoras da avaliação: a avaliação como emancipação e a avaliação como controle” (Machado E. A., 2013, p. 13). “São duas lógicas — ou dois sistemas de ideias e práticas — que devem ser entendidas como distintas e contraditórias, porém não mutuamente excludentes”, mas resultam de “distintas concepções de mundo” que “concorrem entre si” (Dias Sobrinho, 2003, p. 150).

De um lado, na avaliação como controle,

temos as visões de mundo organizadas por esquemas preponderantemente objetivos, orientadas por uma ética utilitária, pragmática e individualista, que creem no progresso como resultado certo da adequada inversão e utilização competente de recursos, da gestão racional e do potencial desenvolvimentista natural da ciência e da tecnologia, que confiam no valor dos números e atribuem grande importância aos produtos obtidos mediante planejamentos rigorosos e técnicas supostamente descontaminadas de conteúdos axiológicos. Tratar-se-ia de uma visão mecanicista e elementarista do mundo (Dias Sobrinho, 2003, p. 85).

De outro lado, na avaliação como emancipação,

as visões de mundo que se situam no campo semântico das epistemologias subjetivistas, naturalistas, também conhecidas por holísticas e fenomenológicas, que apresentam uma outra perspectiva da realidade. Trata-se de uma outra postura filosófica, que encara a verdade como relativa às experiências humanas concretas, que valoriza os processos vividos pelos indivíduos e pelos grupos, que confere importância também aos aspectos qualitativos, intuitivos e às múltiplas perspectivas (Dias Sobrinho, 2003, p. 86).

Esses dois pontos de vistas “sobre a condução do processo vão se constituir em dois diferentes modos de fazer avaliação, em torno dos quais se construirão paradigmas, enfoques e modelos de trabalho” (Ribeiro, 2009, p. 60). Como ressalta Dias Sobrinho (2003, p. 151),

não se deve traçar uma relação mecânica e de exclusividade entre essas perspectivas e as técnicas e metodologias que utilizam. Antes de ser uma questão de simples metodologia, (...) trata-se de ontologia e de epistemologia, ou seja, de uma concepção de mundo, que produz, dentre outros enfoques particulares, uma visão da educação e da sociedade.

Assim, como resume Dias Sobrinho (2003, p. 183), “a intencionalidade educativa da avaliação é distinta da intencionalidade conformadora do controle”. Por um lado, a avaliação como controle “busca verificar as relações de correspondência entre o realizado e o planejado, entre os resultados atingidos e as normas e padrões do mundo educacional e as exigências de perfis profissionais (...)”. Por outro lado, a avaliação como emancipação, ou seja, “a avaliação como processo de formação humana”, “põe em questão os sentidos que os próprios agentes dos processos educativos estão produzindo”.

Nessa perspectiva, “a avaliação continua a ser um campo de forças onde se combinam determinismo e liberdade, onde se cruzam as ambições do controle com desejos de individualização, onde se confrontam, em suma, os dispositivos de poder e os sujeitos” (Machado E. A., 2013, p. 25).

3.5.2. A avaliação de políticas de educação

A avaliação educacional abrange fenômenos variados, de acordo com sua maior ou menor amplitude (Escudero, 2010, p. 14) e, da mesma forma, as políticas de educação são desdobradas em um conjunto variado de decisões, ações e resultados, desde os mais globais e estruturais – em nível nacional e até internacional –, até os mais concretos, situados e interpessoais, associados aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a avaliação das políticas de educação deve, portanto, ser configurada como um processo transversal de ampla abrangência (p. 8).

Por outro lado, tendo em conta que as políticas de educação não são realidades dadas nem surgidas à margem dos poderes, interesses e propósitos que social e politicamente os produzem, geralmente com conflitos e tensões (Escudero, 2010, p. 14), e tomando como referência um determinado sistema de valores, a avaliação das políticas educacionais gera evidências, facilita o entendimento e faz julgamentos com o objetivo geral de promover ações, mudanças e transformações sucessivas bem fundamentadas (pp. 8-9).

Nesse sentido, “no âmbito do grande processo de mudança das relações entre o Estado e a sociedade e da reforma da administração pública, a avaliação [de políticas] vem assumindo a condição de instrumento estratégico, quase sempre fundamentado nos famosos ‘três Es’: eficiência, eficácia e efetividade” (Souza L. G., 2009, p. 18).

No entanto, pela importância humana e social da educação, a avaliação dessas políticas, tanto no nível macro quanto nos demais níveis, é uma tarefa que vai muito além das questões metodológicas

(Escudero, 2010, p. 9). “Até mesmo do ponto de vista normativo a avaliação de políticas deve ser compreendida como uma atividade que é afetada por forças políticas e que tem efeitos políticos (...)” (Souza L. G., 2009, p. 23).

Num campo tão amplo como o da avaliação das políticas educacionais, é necessário registrar a existência de divergências, debates teóricos e práticos que repercutem em questões substantivas e metodológicas, no tipo de conhecimento gerado e na validade, e no uso que é feito ou que poderia ser feito dele (Escudero, 2010, p. 11).

Como referido em relação aos enfoques da avaliação educacional, existem divergências que afetam os sistemas de valores, critérios e princípios substantivos que inspiram a gênese e o desenvolvimento de processos de avaliação, seus agentes e destinatários. Existem filosofias díspares sobre o que avaliar, com quais instrumentos coletar informações e dados, como analisá-los e interpretá-los e, mais ainda, em tudo que diz respeito à aplicação de julgamentos, interesses e propósitos (Escudero, 2010, p. 11). Todos aqueles conceitos se aplicam igualmente à avaliação de políticas de educação, como uma das formas da avaliação educacional. Assim, “a temática da avaliação de políticas educacionais está presente nos grandes debates educacionais, trazendo à tona a questão da avaliação enquanto estratégia política” (Souza L. G., 2009, p. 17) para fomentar quer experiências emancipatórias quer regulatórias. E, portanto, a “avaliação da educação nacional (...) não está restrita ao terreno pedagógico. Ela reflete orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado” (Souza L. G., 2009, pp. 19-20).

Algo digno de menção e relevância social em relação à avaliação de políticas educacionais é a contribuição para iluminar, compreender e debater sobre por que e como os sistemas educacionais são regidos de uma forma ou de outra, quais os efeitos que têm e por que e como existem. coisas que valem a pena segurar e outras que precisam ser alteradas (Escudero, 2010, p. 10). No entanto, “é preciso verificar a serviço de quem está a avaliação: (...) da regulação, do aumento do controle do estado, do poder coercitivo (...). Ou se é um instrumento que permite perceber onde há deficiências e soluções para corrigi-las” (Souza L. G., 2009, p. 21), aspectos condizentes com a avaliação como controle ou como emancipação, respectivamente.

Dessa maneira, a realização de uma avaliação educacional adequada depende da adoção de uma política pública de avaliação – sustentada, promovida e instituída pelos poderes públicos –, dotando-a de reconhecimento e de finalidades que afetem singularmente a oferta justa de educação comprometida com a formação de cidadãos informados e críticos (Escudero, 2010, pp. 26-27).

3.5.3. O recuo neopositivista, a transnacionalização e o consenso transideológico em torno da avaliação

O percurso conceitual acerca da avaliação da educação, juntamente com os aspectos sociológicos acerca dos processos de globalização neoliberal – em particular as questões relativas à regulação e à governação da educação – são invocados para “compreender a razão pela qual algumas modalidades de avaliação continuam a ser defendidas e actualizadas, enquanto outras são desvalorizadas; ou perceber as relações complexas e contraditórias que determinadas formas de avaliação têm vindo a manter com as políticas educativas contemporâneas” (Afonso, 2009a, p. 128).

Nas últimas duas ou três décadas, é possível constatar que estamos diante de um paradoxo: por um lado, as epistemologias e teorias da avaliação (complexa) avançam e, por outro, há um evidente recuo neopositivista nas políticas e práticas dominantes de avaliação neoconservadoras. Com efeito, “as políticas para a avaliação (e a própria avaliação como política) têm acentuado essa clivagem que só pode ser explicada porque os interesses hegemônicos no campo educacional impõem a suposta objetividade dos números e o critério das supostas evidências (...)” (Afonso, 2015, p. 1316). Nesse ‘refluxo neopositivista’ que coincide com a primeira fase do Estado-avaliador, essas políticas de avaliação neoconservadoras “têm recuperado as velhas fórmulas dos exames nacionais”, e “continuam a remeter a avaliação, em geral, e os testes em larga escala, em particular, para um lugar instrumental ao serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem” (Afonso, 2014, p. 490).

Nesse cenário, “a avaliação está sendo vinculada a uma nova versão do capital humano” (Dias Sobrinho, 2003, p. 61), em que “o processo de naturalização e de despolitização das relações complexas, e mesmo dos confrontos (...) inerentes a todo o processo avaliativo” (Lima et al., 2008, p. 18) integram

um processo mais geral de ‘administrativização’ da avaliação (...), em boa parte induzido pelas perspectivas da nova gestão política e suas correspondentes exigências de medição e comparação, de benchmarking, de ratings e de *rankings*, obtidos através de novos instrumentos de avaliação, auditoria, acreditação, fiscalização, típicos da atividade econômica (p. 19).

Por outro lado, tem se observado, nas últimas décadas, um consenso transideológico em torno da avaliação (Afonso, 2013, 2016). Esse consenso vem acompanhado de uma valorização da avaliação por diferentes orientações ideológicas (daí deriva a expressão consenso transideológico). Como exclama Afonso (2016), “a avaliação (que foi inicialmente imposta) agora se impõe! E (...) praticamente sem resistências significativas, ou sem propostas alternativas que tenham conseqüências e visibilidade social”. Com isso, amplia-se a capacidade de imposição da avaliação e resta evidente a avaliação como “parte fundamental

de uma agenda hegemônica, na medida em que combina processos de coerção e de consentimento” (p. 2): a hegemonia da avaliação.

Em complemento, no campo educacional, os organismos internacionais vêm se impondo tendencialmente como autoridades, que, frequentemente apoiadas em processos de avaliação, concorrem com outras formas de autoridade educacional nacional. Em muitos casos, “essa autoridade busca legitimar-se por meio de um processo de avaliação que vem acompanhado de conceitos, referências e especialmente medidas, classificações e estatísticas para avaliar resultados de políticas educacionais” (Cury, 2017, p. 20).

Nessa perspectiva, os aspectos de desnacionalização da avaliação guardam estreita relação com a redefinição do papel do Estado-avaliador. Essa relação pode ser “reconstruída a partir do questionamento dos valores e do sentido de avaliação, para além das relações de poder, das contradições e das consequências apontadas nas políticas educacionais atuais” (Almeida & Larrechea, 2015, p. 152).

3.6. *Accountability* e políticas educativas

Ao longo dos desenvolvimentos anteriores, por diversas vezes, a *accountability* figurou, seja vinculada às políticas gerais de educação, à privatização educacional, à avaliação ou mesmo à prestação de contas e à responsabilização. A questão é que, em todas as situações, “o tema da *accountability*, ligado a desempenho e resultados, representa uma significativa mudança no âmbito das políticas públicas (...), implicando um balanço entre nacional e internacional” (Cury, 2017, p. 19). Na centralidade dos processos de avaliação de políticas educativas, cabe, inicialmente, e em função do escopo desta investigação, estabelecer alguns aspectos conceituais vinculados à *accountability*. E, em seguida, realizar uma discussão sobre a problematização da *accountability* em educação.

3.6.1. O paradigma da educação contábil

Os processos de globalização e de recontextualização desenvolvidos – de perspectiva gerencialista – apontam para o que Licínio Lima designa por *paradigma da educação contábil*. De acordo com o autor, trata-se de “uma constelação de elementos diversos, tais como a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas (...)” (Lima, 1997, p. 43). As metáforas produtivistas e do “discurso onipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor” vêm definindo “a educação que conta – aquela que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna contável através da ação de instâncias de contadoria e dos respectivos agentes e processos contadores”

(Lima, 1997, p. 55). A educação que conta é definida “em função do carácter contável, mensurável e comparável dos resultados produzidos, tendendo a conceptualizar o aluno como uma matéria-prima moldável através de processos de produção escolar” (Lima, 2015, p. 1344). Nesse cenário, “a estandardização, a lógica positivista e de competitividade servem aos propósitos dos novos modos de regulação emergentes, especialmente induzidos pela reforma do Estado”, que “passa a ser definido como um ‘parceiro’ que contratualiza com as instituições, já não as controlando diretamente, mas antes supervisando-as” (Lima et al., 2008, p. 20).

Esse exercício de compreender a educação contábil conduz a “uma reflexão mais aprofundada e crítica em torno da descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability*, porque nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado” (Afonso, 2009d, p. 14).

Embora seja traduzido frequentemente como sinônimo de prestação de contas ou de responsabilização, “o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde a um conceito com significados e amplitudes plurais” (Afonso, 2010b, p. 22). Nesse sentido, permanece sem uma tradução única, principalmente quando se transita por vários campos do conhecimento, nos quais é aplicado. Discutido a partir de uma variedade de abordagens e perspectivas, umas mais simples outras mais complexas, o conceito de *accountability* “remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e atores também diversificados (...)” (Afonso, 2010d, p. 149).

Em acordo com o enquadramento teórico-conceitual desta investigação, a concepção de *accountability* em educação atribuída a Almerindo Afonso será detalhada à sequência. Esse quadro e os conceitos decorrentes são especialmente úteis para a análise empírica.

O pilar da prestação de contas “consubstancia-se na ‘dimensão informativa’ e na ‘dimensão argumentativa’” (Afonso, 2010d, p. 152) e “implica fornecer e disponibilizar informações e dar justificações sobre as decisões e os actos praticados (*answerability*)” (2010b, p. 22). Nesse aspecto, a prestação de contas, “como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação (mesmo que implícita)” (2009d, p. 14). O pilar da responsabilização⁹³

⁹³ Derivado da responsabilização e vinculado à obrigação legal e/ou moral de prestar contas, outro conceito introduzido diz respeito ao nível de responsividade (*responsiveness*) por parte dos sujeitos avaliados (Verger & Parcerisa, 2017b, p. 5).

assume uma forte conotação negativa e culposa⁹⁴ em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão managerialista (ou gestionária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores (Afonso, 2012, p. 480).

Por fim, o pilar da avaliação “diz respeito ao processo de recolha, tratamento e análise de informações, teórica e metodologicamente orientado e fundamentado no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade social” (Afonso, 2010d, pp. 152-153).

Quadro 9. Dimensões de um modelo de *accountability* em educação.

Accountability	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de contas <i>(answerability)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecimento de informações • Produção de argumentações • Oferta de justificações • Elaboração e publicização de relatórios
	Avaliação <i>ex-post</i>	
	Responsabilização <i>(enforcement)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas • Atribuição de prémios ou recompensas materiais e simbólicas • Assunção autónoma de responsabilidades • Persuasão ou advocacia moral • Avocação de normas de códigos deontológicos • Outras formas legítimas de responsabilização

Fonte: Afonso (2010d, p. 151).

Nesse sentido, “é necessário atender (...) à congruência mais ampla entre os modelos de avaliação e os modelos de *accountability*(...)” (Afonso, 2009d, p. 15), bem como entre os “pressupostos, valores, procedimentos e metodologias” assumidos na avaliação, na prestação de contas e na responsabilização (2010d, pp. 153-154).

3.6.2. Os modelos de *accountability* em educação

Embora a *accountability* não seja uma política nova no campo educacional, as formas, o papel e os principais objetivos da *accountability* mudaram substancialmente nos últimos anos (Parcerisa & Verger, 2016, p. 17). Diferentes ideologias políticas – social-democratas, conservadores e neoliberais – parecem convergir sobre a *accountability* como uma abordagem política desejável. No entanto, essas diferentes forças políticas proporcionam *accountability* com diferentes significados políticos e como uma

⁹⁴ Essa frequente conotação negativa da responsabilização acaba por “contaminar e envolver, igualmente de forma negativa, a própria conceitualização de *accountability* no seu todo” (Afonso, 2012, p. 480). No entanto, “a responsabilização não é necessariamente negativa (...)” (Afonso, 2018, p. 11).

forma de promover diferentes modelos de governação educacional (Verger et al., 2020, p. 16). Os teóricos tendem a diferenciar entre vários modelos, tipos ou abordagens de *accountability* (Verger & Parcerisa, 2017b, p. 3). A mesma abordagem de *accountability* pode assumir formas muito diferentes, dependendo de quem se espera que preste contas, a quem se deve prestar contas, sobre o que se presta contas e quais são as consequências (Parcerisa & Verger, 2016, p. 24).

Essas tipologias de sistemas de *accountability* são constituídas em uma variedade de campos de políticas de acordo com diversas variáveis (Verger & Parcerisa, 2017b, p. 6). O Quadro 10 sistematiza uma dessas tipologias, organizando as diversas modalidades de *accountability* em função das formas política, legal e administrativa, como fontes de legitimidade. As formas legal e política de *accountability* – e as respectivas modalidades de mesma denominação – são mais tradicionais e implementadas com o objetivo de aumentar o controle democrático e cidadão da educação (Parcerisa & Verger, 2016, p. 17). No entanto, atualmente há uma maior ênfase na forma administrativa de *accountability*, na qual escolas e/ou professores prestam contas ao governo. A *accountability* administrativa está longe de ser uma categoria monolítica e inclui diferentes modalidades que podem variar em termos da hierarquização, do estilo de gestão e do papel desempenhado pelos organismos profissionais, pelo Estado, pelo mercado e/ou pela comunidade. Essas modalidades incluem: a *accountability* burocrática; gerencial (*managerial*); profissional; de mercado; participativa; e em rede (Verger & Parcerisa, 2017b, p. 7). Nesse escopo, a *accountability* adquiriu um caráter mais gerencial (baseando-se na obtenção e avaliação de resultados escolares) e, além disso, passou a ser concebido como uma das soluções mais importantes para múltiplos problemas e desafios dos sistemas educacionais contemporâneos. Em decorrência, a *accountability* em educação nessa perspectiva, é considerada uma fonte de eficiência (uma forma de promover um melhor alinhamento entre as aspirações do governo e os objetivos da escola), de eficácia (uma forma de melhorar o desempenho educacional de escolas, professores e alunos), de excelência acadêmica (uma ferramenta para melhorar o desempenho de escolas, professores e alunos), de equidade (uma forma de garantir que todos os alunos atinjam um nível mínimo de competências básicas) e de boa governação (um mecanismo para promover a transparência e o controle democrático nos serviços educacionais) (Parcerisa & Verger, 2016, p. 17)⁹⁵.

Torres et al. (2018, p. 5) afirmam que,

no contexto de normalização plena do regime de democracia representativa, mas de crescente influência de agendas neoliberais e neoconservadoras, reemerge a valorização e publicitação da

⁹⁵ Para esses autores, essas características garantem, em grande medida, o 'sucesso' da *accountability* como uma solução política eficaz e pragmática para a ampla gama de problemas complexos enfrentados pela maioria dos sistemas educacionais (Verger & Parcerisa, 2017b, p. 3).

excelência, sendo esta, em muitas situações, baseada exclusiva e redutoramente no desempenho acadêmico dos alunos. Neste último caso, as formas parcelares de *accountability* traduzem ou resultam da interpenetração híbrida de dimensões managerialistas (ou gestonárias), de mercado (ou quase-mercado), comunitárias e sociais ou de cidadania ativa.

Assim, “embora haja diferentes modelos de *accountability* que integram, em combinatórias várias, os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização”, o modelo de *accountability* vertical, “defendido pelas ideologias neoconservadoras e neoliberais”, “é essencialmente um modelo misto no qual os diferentes pilares se dividem entre o Estado e a sociedade civil (e, neste último caso, com um apelo mais direcionado ao mercado)” (Afonso, 2014, p. 501).

Além disso, o tipo ou a natureza das consequências das políticas de *accountability* – e não a presença ou ausência dessas consequências – “define estar-se perante um sistema *low-stakes* ou *high-stakes*”. Por outro lado, em função dos ‘mecanismos de incentivo’ decorrentes – derivados normalmente da divulgação de resultados de desempenho dos alunos em testes padronizados –, configuram-se (Afonso, 2018, p. 12) (Afonso, 2012, p. 473):

- a *soft accountability* – ou *accountability* ‘reflexiva’ (Maroy & Voisin, 2013, p. 886) – (vinculada a um sistema *low-stakes*), que implica políticas “sustentadas essencialmente com base em incentivos e bônus às escolas e aos professores (...)”, e resultados dos testes como instrumentos para pressionar por melhores resultados e para incentivar a competição; e
- a *hard accountability* (vinculada a um sistema *high-stakes*), que implica a vinculação da remuneração dos profissionais aos resultados dos testes, e fundamenta “sanções altamente negativas como o encerramento de escolas ou o desemprego compulsório de docentes” e “outras intervenções das autoridades estaduais”.

Nessa perspectiva, enquanto a *soft accountability* se baseia “na suposição de engajamento e de reflexividade dos atores e num modelo de obrigação de resultados que façam preferencialmente apelo à autoavaliação”, a *hard accountability* se baseia na sanção externa (Maroy & Voisin, 2013, p. 886).

Quadro 10. Sistematização das modalidades de *accountability* em educação.

Modalidade	Características
Accountability política	<ul style="list-style-type: none"> • Efetiva-se sobretudo nos períodos de realização de eleições nos quais os cidadãos ponderam o trabalho dos seus representantes eleitos (Darling-Hammond, 1989). • Quem se espera que preste contas: políticos, legisladores e/ou membros do conselho escolar. • A quem se deve prestar contas: parlamento, eleitores, sociedade civil, organizações de professores e mídia. • Sobre o que se presta contas: cumprimento de promessas.
Accountability legal ou jurídica	<ul style="list-style-type: none"> • As escolas e outros atores educacionais devem operar de acordo com a legislação, e qualquer cidadão pode levar aos tribunais queixas sobre a violação das leis por esses atores educacionais (Darling-Hammond, 2004). • Decorre do funcionamento dos tribunais quando julgam a violação das normas legais (Darling-Hammond, 1989). • Quem se espera que preste contas: governo, escolas e outros atores educacionais (professores, diretores, escolas, organizações de gestão da educação, decisores políticos, etc.). • A quem se deve prestar contas: tribunais, sociedade civil, organizações de professores. • Sobre o que se presta contas: comportamento de acordo com a legislação.
Accountability gerencial ou neoburocrática (managerial) ou performativa; <i>accountability</i> orientada a resultados; <i>accountability</i> baseada em testes ou <i>accountability</i> baseada em resultados de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Foco claro em resultados (geralmente resultados de aprendizagem), em vez de processos e <i>inputs</i>. • Geração de dados por meio de testes de avaliação padronizados em grande escala. • Os professores são avaliados externamente e têm que responder a uma autoridade externa. • A educação é vista como bem privado. • Fundamentada na avaliação administrativa (ou externa) dos resultados de aprendizagem, predominantemente quantitativas, como as que são utilizadas em testes objetivos ou estandardizados, que facilitam a medição e permitem a comparação dos resultados acadêmicos. • A publicitação e difusão dos resultados não é uma condição essencial, porque os gestores ou diretores escolares prestam contas diretamente aos níveis hierárquicos do topo da administração do sistema de ensino. • O Estado define as metas e os resultados que se esperam das escolas e controla de forma mais eficaz o trabalho e o comportamento de professores e outros agentes educacionais. • Quem se espera que preste contas: escolas, diretores, professores. • A quem se deve prestar contas: governo. • Sobre o que se presta contas: resultados de aprendizagem e outros resultados.
Accountability participativa ou social	<ul style="list-style-type: none"> • A prestação de contas é feita por meio da voz e do diálogo dentro dos órgãos diretivos da escola (West et al., 2011, 2007). • Enfatiza a importância da participação dos pais e da comunidade no processo de educação (Ranson, 2003). • Quem se espera que preste contas: escolas, professores. • A quem se deve prestar contas: famílias, comunidade. • Sobre o que se presta contas: responsividade às famílias e às demandas da comunidade.

Modalidade	Características
Accountability burocrática ou hierárquica	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se ao cumprimento das regras que devem assegurar aos cidadãos o bom funcionamento das escolas públicas (Darling-Hammond, 1989). • As autoridades públicas promulgam regras e procedimentos sobre como a educação deve ser ministrada, e os inspetores escolares (ou outras autoridades locais) tentam garantir que a escolarização ocorra de acordo com tais regras e procedimentos (Darling-Hammond, 2004). • Os professores são avaliados externamente e têm que responder a uma autoridade externa. • Quem se espera que preste contas: escolas. • A quem se deve prestar contas: governo. • Sobre o que se presta contas: entradas (<i>inputs</i>), regulamentos, diretrizes governamentais.
Accountability em rede	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes de uma rede (ou parceria) são mutuamente responsáveis uns pelos outros. • Inclui redes entre escolas diferentes, entre atores comunitários e escolas, etc. • Forma de <i>accountability</i> participativa e horizontal. • Quem se espera que preste contas: escolas. • A quem se deve prestar contas: escolas, parceiros da comunidade. • Sobre o que se presta contas: participação em redes e qualidade da troca (<i>exchange</i>).
Accountability profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentada numa epistemologia genética e numa filosofia humanista (Willis, 1992). • Os professores são responsáveis pela adesão e respeito aos padrões profissionais e prestam contas aos seus pares ou a organizações profissionais (Anderson, 2005). • Os professores e outros funcionários adquirem conhecimento especializado, atendem aos padrões de entrada e mantêm os padrões de prática profissional em seu trabalho (Darling-Hammond, 2004). • Implica o funcionamento de órgãos e estruturas onde o governo possa delegar certas decisões de modo a assegurar o adequado exercício profissional em atividades que servem o público. • A educação é percebida como um bem público (Willis, 1992). • Espera-se que os professores desenvolvam os processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Willis, 1992). • As formas de avaliação deverão atender a aspectos de maior complexidade cognitiva, social e cultural (Willis, 1992). • São valorizadas as modalidades formativas ou interpretativas, bastante diferentes dos testes standardizados externos (Willis, 1992). • Quem se espera que preste contas: professores. • A quem se deve prestar contas: professores e organizações de professores. • Sobre o que se presta contas: padrões profissionais e processos. • Forma de <i>accountability</i> horizontal (West et al., 2011).

Fonte: adaptado de Verger e Parcerisa (2017b, pp. 8-9). incluindo as contribuições dos próprios autores [(2017a, pp. 241, 243), (2017b, pp. 6-8), (2017c, p. 664)] e de Afonso [(1998, pp. 68-70), (2005a, p. 47), (2009a, p. 46), (2010d, pp. 159, 160)]; Parcerisa e Verger (2016, pp. 18, 22, 23); Verger et al. (2020, pp. 2, 18). Esses autores, por sua vez, baseiam-se em diversos outros, referenciados ao longo do quadro.

3.6.3. O Estado-avaliador e a *accountability* das políticas educacionais

No que respeita às políticas educacionais, em particular, desde os anos 1980, o Estado-avaliador⁹⁶ assumiu distintas configurações, com características próprias, que articulam aspectos de autonomia e prioridade do Estado, incidência dos processos avaliativos, tipos de avaliação predominantes, governação e regulação, e formas de transferência/adoção das políticas. Licínio Lima (2011, p. 15), fundamentado em Newman e Clarke (1997), argumenta que

a atribuição aos Estados, mas, sobretudo, a instâncias nacionais e supranacionais de coordenação e pilotagem, de novas prerrogativas de regulação pela avaliação de resultados, numa lógica competitiva, representa um dos mais relevantes elementos da reforma do Estado-providência na educação (crise do chamado ‘Estado educador’), contribuindo para a emergência de um ‘Estado-avaliador’, ou supervisor, também designado ‘Estado gerencial’.

Almerindo Afonso considera três fases distintas (ou reconfigurações) do Estado-avaliador, sistematizadas no Quadro 11. Note-se que o quadro apresentado constitui uma adaptação do original, publicado pelo autor em 2013, numa provocação para atualização das características, tomando por base a expansão dos processos de globalização das políticas educativas em geral e de avaliação educacional em particular. Nesse quadro, algumas questões precisam ser sublinhadas. Primeiro, essas fases não representam necessariamente um continuum e podem coexistir num determinado sistema (Afonso, 2013, p. 271). Segundo, as diversas realidades político-econômicas dos países periféricos ou semiperiféricos em relação aos países ditos centrais, tomadas numa mesma condição de espaço-tempo, proporcionam situações de ‘adoção’ ou de ‘dependência’ de uma mesma política de avaliação vivenciadas em distintas fases de Estado-avaliador. Assim, a emergência do Estado-avaliador promove a recuperação e a atualização de pressupostos positivistas e quantitativistas (Afonso, 2009a, p. 128) decorrentes das políticas neoliberais – devidamente ‘adotados’ no Brasil nas reformas da educação profissional e tecnológica e nas políticas de avaliação da educação básica e superior, desde a década de 1990.

⁹⁶ A expressão Estado-avaliador (*evaluative state*) foi inicialmente proposta por Guy Neave “para chamar a atenção para as mudanças no ensino superior, [mas] passou a ser usada e convocada tendo em mente muitos outros domínios das políticas públicas e educativas” (Afonso, 2013, p. 271).

Quadro 11. Características das diferentes fases do Estado-avaliador.

1ª fase	2ª fase	3ª fase
<p>Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de <i>accountability</i>.</p> <p>Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio).</p> <p>Expansão das avaliações externas nacionais em larga escala, (regulação pelo Estado mediante exames ou testes externos estandardizados).</p> <p>Introdução de mecanismos de <i>accountability</i> baseados em testes estandardizados de alto impacto e em <i>rankings</i> escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização</p> <p>Medidas estreitamente articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado.</p> <p>Políticas ‘emprestadas ou ‘aprendidas’ pelos países centrais e, em alguma medida, ‘impostas’ aos países periféricos e semiperiféricos.</p>	<p>Disseminação de um consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação.</p> <p>Regulação pelo conhecimento e adesão a políticas baseadas em resultados e evidências.</p> <p>Maior presença, protagonismo e interferência das organizações internacionais ou supranacionais por meio de <i>think tanks</i> na educação e em avaliações comparadas estandardizadas.</p> <p>Maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais.</p> <p>Construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala.</p> <p>Utilização de um vasto leque de mecanismos de transferência de políticas (harmonização, disseminação, estandardização, imposição, entre outros).</p> <p>Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio).</p> <p>Consolidação de agências autônomas ou de direito privado, nacionais e internacionais, para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional.</p>	<p>Desregulação internacional, com crescente radicalização dos processos de mercadorização da educação superior.</p> <p>Exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação.</p> <p>Aumento da mercadorização, mercantilização e privatização da oferta educativa em todos os níveis, mas principalmente no ensino superior (expansão de oferta educativa em regime de franchising).</p> <p>Maior tendência para a modularização e estandardização curricular.</p> <p>Incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais supranacionais.</p> <p>Ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional.</p>

Fonte: adaptado de Afonso (2013, p. 278), com apoio em Afonso [(2013, pp. 272-273, 278); (2019, p. 8)].

3.7. Multilateralismo na educação: o papel de atores estatais e não estatais e as agendas globais de ‘desenvolvimento’ para a educação

A ponderação dos conceitos de regulação, governação, privatização, avaliação e *accountability* em educação, e a consideração de novos elementos trazidos por Verger et al. (2018), apoiados em diversos autores, nos remetem à noção de que “a governança global visa capturar um cenário político

cada vez mais complexo, no qual atores estatais e não estatais, que operam em diversas escalas, ganham autoridade política e presença em campos políticos, como a educação” (p. 8).

No âmbito dos aspectos de governação global multiescalar, entender o multilateralismo e o ‘papel’ dos diversos atores internacionais e supranacionais é primordial para fazer os nexos necessários à análise das políticas educativas e para compreender de que maneira as reformas que deram força ou enfraqueceram as políticas nacionais são oriundas ou influenciadas por esse conjunto ‘harmônico’ que se estabelece, nesse contexto, em torno dos múltiplos processos de globalização. Assim, o multilateralismo diz respeito à coordenação de políticas entre países, inicialmente na área financeira, mas que passou a englobar as políticas econômicas, comerciais e até sociais, como é o caso da educação, e mesmo as relações transnacionais entre os Estados e os diversos atores internacionais e supranacionais.

Uma característica marcante do emergente campo da *política educacional global* é o surgimento de um denso sistema de organizações internacionais, cada uma das quais pode ser uma arena do discurso político, e cada uma delas provavelmente será participante de redes desse tipo de discurso. Além das organizações com raízes nacionais com foco em objetivos internacionais, muitas delas são explicitamente internacionais (Ramirez et al., 2016, pp. 47-48).

O multilateralismo se configura, portanto, por meio da ação desses atores no âmbito local, nacional, internacional e supranacional. Ao longo do tempo, se apresenta como multilateralismo estatal, multilateralismo de mercado e *multilateralismo complexo*.

O *multilateralismo estatal* surgiu logo após a segunda guerra mundial, quando as principais nações do mundo “resolveram criar um grande sistema de organizações internacionais, (...) [dedicado] especialmente às relações econômicas entre os países” (Castro & Farias, 2005, p. 39) e capazes de “reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental” (Haddad, 2008, p. 7). As principais estruturas do multilateralismo estatal “apoiaram a estabilização, expansão e subsequente integração de uma economia capitalista mundial” e, conseqüentemente, passaram a exercer um papel essencial nos processos de globalização e nas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais (Mundy, 2007, p. 103).

O *multilateralismo de mercado* refere-se ao papel articulado de empresas privadas e Estados-nação, desempenhando um papel multilateral coordenado dentro de novos princípios de conduta generalizados. Esses novos princípios de conduta se baseiam no discurso do engajamento social corporativo global, que também medeia o trabalho do setor privado nas instituições multilaterais (Bhanji, 2016, p. 420).

No *multilateralismo complexo*, por sua vez, a sociedade civil e os atores privados (atores não-estatais) desempenham um papel cada vez mais relevante nas estruturas multilaterais diretamente, influenciando as organizações internacionais sem a necessária mediação do Estado (O'Brien et al., 2000). Exemplos de *multilateralismo complexo* no setor educacional podem ser encontrados na participação das organizações não governamentais internacionais (*international non-governmental organizations*); na participação de atores corporativos em conselhos de parcerias globais para a educação; ou no crescente papel das corporações transnacionais (*transnational corporations* ou multinacionais) nas estruturas de ajuda educacional (*educational aid*), promovendo programas educacionais, estabelecendo relações bilaterais com os países do sul, ou fornecem fundos a organizações internacionais como a Unesco (Verger et al., 2018, pp. 17-18). O *multilateralismo complexo* é, portanto, derivado e ao mesmo tempo é agente produtor da *governança em rede* (Avelar et al., 2018, p. 57).

3.7.1. Os atores estatais e as agendas globais de ‘desenvolvimento’

Diante da crise do Estado capitalista, novas instituições políticas, de caráter global e pluricentradas – ditas, genericamente, organizações internacionais –, “passam a negociar parâmetros e normas gerais para o mercado mundial e as políticas dele advindas (as leis de royalties, as normas de qualidade, as regras de intercâmbio mundial etc.) e também passam a interferir nas políticas internas dos Estados-nações” (Oliveira D. A., 2001, p. 105). Esses organismos multilaterais começaram, então, a orientar as políticas educacionais, particularmente nos países periféricos, “com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970”. Na base dessa afirmação está uma concepção condizente com a nova ordem educacional mundial (Mota Junior & Maués, 2014, p. 1139).

De fato, para as teorias da *economia política internacional*⁹⁷, incluindo a *economia política cultural crítica da educação*, as organizações internacionais “são conceituadas como transmissoras-chave de pontos de vista particulares da educação e da reforma educacional, basicamente instrumentais e orientadas para o mercado, para contextos nacionais” [(Verger et al., 2018, p. 14); (Verger, 2019, p. 7)]. A ação dessas organizações é responsável, dentre outros aspectos, pela instauração de uma onda de reformas educacionais, que, no âmbito da nova ordem educativa mundial, está associada ao que Laval (2019) denomina de ‘literatura cinzenta’, “composta de centenas de relatórios oficiais e artigos especializados” e

⁹⁷ A *economia política internacional* se constitui como uma área de estudo ampla e profundamente interdisciplinar que explora o relacionamento e as diferentes interconexões entre indivíduos, instituições, mercado e Estado, bem como os resultados específicos (políticos) desses relacionamentos (Verger et al., 2016, p. 15).

“à abundante produção das organizações internacionais, ‘guardiãs da ortodoxia’”. Para o autor, as organizações internacionais transformam “‘constatações’, ‘avaliações’ e ‘comparações’ em oportunidades para produzir um discurso global” e “sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado”. E, portanto, “nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica” (Laval, 2019, p. 19).

Nem todas as organizações internacionais “têm exatamente o mesmo léxico, os mesmos objetivos imediatos, as mesmas funções, o mesmo campo de influência”. No entanto, seguem conceitos recorrentes e análises semelhantes que circulam de uma para outra como evidência indiscutível. Assim, “uma verdadeira vulgata liberal se espalhou, cujas senhas serão rapidamente reconhecidas: ‘capital humano’, ‘retorno do investimento’, ‘mercado educacional’, (...) ‘nova gestão’, ‘qualidade’, ‘educação ao longo da vida’, etc.”. (Laval et al., 2002, p. 4). Para Licínio Lima (2011, pp. 13-14), é possível identificar um racional político-educativo dominante entre essas organizações, “com os seus tópicos e conceitos-chave, objetos de apropriações e legitimações diversificadas e não necessariamente unificadas ou absolutamente congruentes, facto que não lhes retira influência e que, pelo contrário, lhes confere uma certa plasticidade e capacidade de adaptação, para além de fronteiras políticas, geográficas e culturais limitadas”. Nesse sentido, “é importante não ver as instituições globais como atores semelhantes com interesses semelhantes em um palco semelhante, mas como parte de um conjunto complexo de forças e padrões sociais que mudam com o tempo” (Dale & Robertson, 2007b, p. 3). Portanto, “precisam ser vistas como fóruns de cooperação e luta entre as nações membros, bem como atores políticos autônomos” e, assim, “não estão exclusivamente a serviço dos Estados membros, nem são simplesmente uma extensão de interesses nacionais particulares” (Verger et al., 2018, p. 14).

Do ponto de vista das prioridades, as organizações internacionais “expressam agendas educacionais divergentes e até rivais em relação a uma ampla gama de temas e noções relacionados a políticas” (Verger et al., 2018, p. 14). No entanto, elas possuem uma “agenda comum (ou hegemônica) no que diz respeito à educação”, associada a uma visão de mundo baseada (Dale & Robertson, 2007b, p. 3): nas premissas cognitivas das vertentes dominantes da política econômica; na existência de um mercado global e na necessidade de expandi-lo para criar mais oportunidades para as soluções preferenciais baseadas no mercado (*market-based*); e na importância central da educação em contribuir para o desenvolvimento econômico.

Acerca de uma classificação das organizações internacionais, Almerindo Afonso, em 2013, em uma das comunicações orais por ocasião dos seminários doutorais já referidos, distingue as instituições, em termos de autonomia relativa, entre organismos (ou as organizações) internacionais e

supranacionais. Por um lado, na relação com os organismos internacionais, os Estados se associam, mas preservam autonomia relativa; é o que ocorre nas relações com as agências financeiras e comerciais internacionais – como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Mundial do Comércio (OMC) – e com as instituições políticas internacionais – como Unesco, Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e Organização dos Estados Americanos (OEA). Por outro lado, na relação com os organismos supranacionais, a autonomia relativa dos Estados é subjugada; é o que ocorre nas relações com os blocos político-econômicos regionais, como a União Europeia e o Mercado Comum do Sul (Mercosul).

Na sequência, passam a ser detalhadas algumas dessas organizações, dentro do agrupamento como agências financeiras e comerciais multilaterais; instituições políticas internacionais; e blocos político-econômicos regionais.

As agências financeiras e comerciais internacionais multilaterais

Dentre as agências internacionais multilaterais, no âmbito financeiro, o FMI, o Banco Mundial e o BID constituem, “por assim dizer, ‘bancos públicos’ internacionais” que têm como objetivo formal oferecer crédito ‘oficial’ – “com origem em instituições públicas, interestatais” – “para diversos ‘tomadores’, incluindo governos centrais e locais e empresas privadas” (Rede Brasil, 2005a, pp. 51-52). Essas instituições e seus eventuais parceiros “estão amplamente sujeitos a incorporar, em suas políticas internas e em suas ações internacionais, interesses estratégicos dos seus países membros e de grupos privados que contam com apoio desses países” (Rede Brasil, 2005a, p. 52)⁹⁸. Essas instituições financeiras “são órgãos reguladores, operando dentro de um sistema capitalista, que respondem a interesses econômicos e financeiros dominantes, têm habilidade não só de criar e movimentar dinheiro sem impedimentos, mas também de manipular taxas de juros e precipitar a desvalorização das moedas fortes” (Silva M. A., 2002, p. 11).

No âmbito comercial, por seu turno, as condições em que as instituições financeiras surgiram “constituíram um ambiente propício para o crescimento impulsionado pelo comércio internacional” que,

⁹⁸ Na racionalidade positivista, sustentada por Cláudio de Moura Castro (2009), no entanto, “tecnicamente, eles não são bancos”, e estão mais para ‘cooperativas de crédito’, nas quais apenas os países membros podem emprestar. Nesse sentido, para o autor, “a lógica por trás de um banco multilateral de desenvolvimento” é diferente de um banco comercial e, também, não é a de “agências financiadas e sob controle administrativo dos países ricos (mesmo que esses países exerçam um poder considerável nas principais decisões)”; ao contrário, o objetivo é tão somente “promover o desenvolvimento econômico e social”. Por outro lado, nessa mesma linha, o autor argumenta que os bancos são instituições democráticas “no sentido de que sua governança é exercida por um Conselho escolhido pelos países membros”, mesmo que “talvez alguns países tenham mais poder do que outros nesta governança” (Castro C. d., 2009, pp. 455-456).

a seu turno, “tornou-se objeto de negociações para combater o protecionismo, especialmente o decorrente de tarifas comerciais elevadas” (Castro & Farias, 2005, pp. 41-42). Assim, a atuação dos bancos “foi complementada por uma série de negociações no campo do comércio internacional, voltadas prioritariamente para combater o protecionismo estabelecido pelas altas tarifas por parte dos governos nacionais”. Essas negociações

foram conduzidas por rodadas periódicas de acordos, tendo como base uma série de regras estabelecidas pelo Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio [GATT] em 1947. A última rodada de negociação (a rodada do Uruguai, de 1995) criou a Organização Mundial do Comércio (OMC), mais uma organização supranacional cuja missão principal é dar continuidade aos acordos de comércio (Haddad, 2008, p. 7).

No continente americano, “este grande esquema foi complementado, pela atuação regional do BID” (Castro & Farias, 2005, p. 42), “cabendo-lhe sobretudo a parte de abertura de mercados no âmbito da integração regional em favor da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA)” (Rede Brasil, 2005b, p. 71).

Cabe ressaltar, com apoio em Castro e Farias (2005, p. 49) que “sendo combinadas, inclusive mediante a coordenação e complementaridade entre as ações dessas organizações internacionais, as políticas pró-mercado, por elas apoiadas, levam à incapacitação do Estado de liderar o processo de desenvolvimento econômico e social conforme os interesses nacionais”. De fato, desde sua criação até meados dos anos 1990, as agências multilaterais “ganharam em presença global e influenciaram de maneira significativa no contexto da economia mundial”. No entanto, nos últimos anos, “vozes de dentro dessas organizações, e principalmente de fora delas, no âmbito da sociedade civil mundial, passaram a exercer forte crítica à sua atuação e a denunciar os desastres de natureza econômica, social e ambiental produzidos por suas políticas” (Haddad, 2008, p. 9).

As instituições políticas internacionais

Com o fim da segunda guerra mundial, a criação da ONU e suas agências com mandato educacional vinculadas, e o estabelecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos colocaram a educação na agenda de um novo tipo de multilateralismo entre governos pós-guerra. A educação “tornou-se reconhecida como uma ferramenta poderosa, não apenas para a construção de economias nacionais mais inclusivas, mas para garantir uma paz duradoura com base em valores comuns das liberdades individuais e da prosperidade compartilhada” (Mundy et al., 2016b, p. 3).

Algumas instituições políticas internacionais possuem relação com as políticas de educação profissional e/ou de avaliação da educação, nomeadamente: as Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Comissão Econômica para a

América Latina e Caribe (Cepal) – essas duas últimas, vinculadas à primeira. Nesse bojo, cabe ainda ressaltar o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) – com mandato educacional explícito –, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) – cujos tratados interferem diretamente nas alterações no Cadastro Brasileiro de Ocupações e, conseqüentemente, nas políticas brasileiras de qualificação profissional de trabalhadores – a OEI e a OEA⁹⁹.

Os blocos político-econômicos regionais

Ainda na abrangência das organizações internacionais intergovernamentais, a fundação de entidades supranacionais com base em acordos multilaterais entre os Estados membros, representa a “emergência de um novo protagonismo por parte de blocos e entidades de carácter regional associados à importância crescente assumida por instituições internacionais com uma existência mais ou menos duradoura” (Antunes F. , 2004a, p. 103). Como ressaltam Verger e Herme (2010), um dos principais debates teóricos sobre a globalização se centra na escala em que os processos de internacionalização de hoje estão ocorrendo, tanto políticos quanto econômicos. Este debate se concentra amplamente na rivalidade e nas tensões existentes entre as escalas global e regional (p. 106). Apesar disso, “as duas escalas interagem de forma mais complexa. Na verdade, o regionalismo educacional não pode ser desvinculado do fenômeno da globalização” (p. 107). Assim, essas organizações regionais, “procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de globalização”, constituindo-se, desta feita, como “instâncias de mediação que criam, modelam, filtram e veiculam processos de globalização (Antunes F. , 2008a, p. 14).

No âmbito dos blocos político-econômicos regionais, destacam-se a União Europeia e o Mercosul que possuem vinculação com este trabalho. Nesse bojo, cabe ainda ressaltar a União de Nações Sul-Americanas (Unasul), os ‘Gs’ (G4, G5, G7, G8 etc.) e os BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

Os mecanismos de atuação

A categorização dos mecanismos pelos quais as organizações internacionais agem (de que maneira, para quem e sob que circunstâncias) incluem: condicionalidades (Banco Mundial); convenções (OIT); regras vinculativas (OMC); criação de normas, indicadores e *peer review* (OCDE); e meta-regulação (União Europeia) (Dale & Robertson, 2007b, p. 3). Em nome da ‘coerência’ – que “designa uma

⁹⁹ Cabe ressaltar as ações de capacitação, formação e desenvolvimento de professores e diretores no âmbito da educação profissional desenvolvidas pela OEI e pela OEA em conjunto com o Ministério da Educação do Brasil. Nesse contexto, algumas atividades foram realizadas diretamente pelo IFRN nos anos de 2010 e 2011.

coordenação ou complementaridade entre as políticas de assistência financeira multilateral de um lado e, de outro lado, a agenda de reformas comerciais (...)” –, e como condição de aprovação/concessão ou desembolso de empréstimos, as instituições financeiras impõem algumas ‘condicionalidades’ “que exigem a aprovação ou implementação de reformas comerciais liberalizantes” (Rede Brasil, 2005a, pp. 54, 68). Essas condicionalidades incluem “um conjunto de medidas de ajuste de contas com planejamento, medidas e, sobretudo, avaliações, das quais decorrem uma classificação, um *ranking* com as distintas posições de cada país” (Cury, 2017, p. 19), colaborando para que as políticas de *accountability* sejam fundamentais nas condicionalidades e nas recomendações de políticas de várias organizações internacionais e outros atores-chave na educação (Verger & Parcerisa, 2017b, p. 3). Algumas vezes, essas condicionalidades decorrem da possibilidade de as políticas de interesse público resultantes do processo político local (nacional ou subnacional) serem consideradas ‘um fator de ‘restrição’ ou ‘distorção’ do comércio”. Nesse caso, a tendência das instituições financeiras é de exigir que “tais políticas locais sejam revogadas ou não sejam adotadas pelos governos dos países em desenvolvimento”. Em consequência, “políticas de interesse público, resultantes do processo político local, e que poderiam até alimentar estratégias de negociação comercial (...) tendem a ser obstaculizadas por pressões financeiras oriundas das condicionalidades relacionadas ao comércio formuladas pelo FMI e pelo BM” (Rede Brasil, 2005b, pp. 68-69). Outras vezes, “os créditos multilaterais vinculam a realização dos empréstimos externos a aportes (financeiros ou de serviços) obtidos junto a fontes nacionais, públicas ou privadas”. No caso de fontes públicas – “os tesouros (dos governos centrais ou subnacionais)” ou os bancos públicos –, exigem-se “‘contrapartidas’ financeiras ou de serviços”, (...). No caso de aportes privados, “muitas vezes ocorre a participação a bancos comerciais privados, na operação financeira” (Rede Brasil, 2005a, pp. 57-58).

Assim, a adoção de políticas tem sido facilitada por pelo menos três conjuntos de (des)incentivos econômicos ou condicionalidades (Stone, 2004, p. 14): tratados relativos ao comércio, bem como aos direitos internacionais de propriedade do capital estrangeiro; incentivos de status derivados da adesão a clubes econômicos, como a OMC ou a União Europeia; e sanções econômicas ou novas formas de condicionalidade econômica vinculadas a empréstimos. As principais condicionalidades impostas pelas agências multilaterais, em seu conjunto – que simultaneamente se desdobram em consequências e que contribuíram significativamente para a manutenção e o fortalecimento da hegemonia do capital na década de 1990 –, são, portanto, (Kuenzer, 1997b, p. 73):

a redução do papel do Estado no financiamento; a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização; a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de

universalidade pela concepção de equidade; a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso; [e] o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando 'igualmente' os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos (...).

Nessa perspectiva, o ajuste ou '*concertación*' exigidos pelos organismos internacionais traduz-se por três estratégias articuladas e complementares (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 106):

- a desregulamentação – “sustar (...) normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado”;
- a descentralização e a autonomia – “transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços”; e
- a privatização – “desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e (...) diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social”.

Para C. d. Castro (2009, p. 466), numa visão positivista, as condicionalidades dão aos bancos o poder de ser um “catalisador de reformas”¹⁰⁰.

Nesse contexto, “as organizações multilaterais se movimentam para somar esforços na implementação de uma agenda global integrada de política econômica” A dita ‘coerência’ entre as políticas dessas agências se dá, portanto,

no sentido de transformar as ‘condicionalidades’ financeiras (...) em instrumentos para a mais efetiva implementação de reformas comerciais liberalizantes, no mais das vezes criticáveis por seus impactos negativos sobre a vida de comunidades, a preservação do meio ambiente e a justiça social (Rede Brasil, 2005b, p. 71).

3.7.2. Os atores não estatais

As recentes transformações na organização do Estado e o surgimento de formas de *governança em rede* contribuíram para uma presença cada vez maior de atores e interesses privados (não estatais) nos processos de políticas públicas (Verger et al., 2016, p. 137). Assim, as várias organizações multilaterais se juntaram a uma série de novos atores de mercado no cenário global, todas com interesse em capitalizar o setor educacional (Dale & Robertson, 2007b, p. 2). Nesse cenário, o mundo muda de um sistema predominantemente interestatal caracterizado por sistemas educacionais nacionais para um em que organizações internacionais não governamentais, com alguma legitimidade, influenciam os

¹⁰⁰ Para o autor, “uma condicionalidade usa a influência do Banco e o enorme volume de fundos que ele tem a oferecer para promover reformas (...). Isso coloca uma arma assustadoramente perigosa, mas formidável para promover reformas e permite que um Ministério supere a oposição política ou a inércia” (Castro C. d., 2009, p. 466).

desenvolvimentos educacionais direta e globalmente. Tais organizações estão cada vez mais envolvidas no processo de política, ao contrário da simples prestação de serviços (Ramirez et al., 2016, p. 48).

De fato, os atores internacionais não-estatais têm uma capacidade cada vez maior de estabelecer agendas educacionais e definir as prioridades dos países em relação aos processos de reforma educacional por meio de consultoria e assistência técnica, mas também de impor determinadas políticas por meio de financiamento e condicionalidade da ajuda (Mundy et al., 2016b, p. 5). Esses novos atores entraram em cena engajados no fornecimento de uma gama altamente diferenciada de serviços, incluindo serviços de teste, tutoria e conhecimento especializado, operando em novas escalas e em espaços que, até recentemente, eram dominados e regulados pelo Estado (Dale & Robertson, 2007b, p. 5).

Atores no cenário internacional e transnacional

Nas estruturas transnacionais, como redes globais, os principais atores não-estatais são as comunidades epistêmicas que criam e disseminam o conhecimento especializado sobre políticas e as redes transnacionais de *advocacy* (Stone, 2004, p. 21). No cenário internacional, esses novos atores são construídos em torno de princípios de direitos humanos expandidos e pensamento científico, em vez de estruturas mais antigas. Organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, surgiram como provedores de serviços essenciais e influentes políticas na área de educação (Bromley, 2016, p. 475).

Esses atores não estatais estão criando novas questões e definindo agendas de políticas; criando novas soluções para os desafios da educação dentro e fora dos ministérios e departamentos de educação; desenvolvendo atividades de pesquisa para gerar e compartilhar novas ideias na educação; e reunindo redes com tomadores de decisão e líderes de educação, dentro e fora do governo, para compartilhar suas ideias e cocriar novas realidades e prioridades para a educação e instigar novas direções políticas. Essas instâncias são, em sua maioria, conduzidas por corporações, e seu trabalho político é baseado em resultados com o objetivo de, em última análise, influenciar e moldar a educação (Bhanji, 2016, pp. 428-429). Parte desses atores – nomeadamente as corporações transnacionais que fazem filantropia e as fundações privadas – se utilizam do conceito de engajamento social corporativo global (*global corporate social engagement*), que se refere às diversas motivações e à variedade de modos pelos quais as empresas operam nos setor social (Bhanji, 2016, p. 420), com interesses que variam de motivações filantrópicas baseadas em fundamentos puramente morais e éticos, sem uma lógica empresarial clara, àqueles que visam vincular esse engajamento ao desempenho e lucros dos negócios (p. 423). Para legitimar sua influência sobre o amplo quadro e direção de suas atividades na educação, essas empresas mobilizam normas de responsabilidade social corporativa (*corporate social*

responsibility) e recrutam influenciadores da política educacional para a concepção e a implementação de programas eficazes de engajamento social corporativo (Bhanji, 2016, p. 429).

As categorias de atores não-estatais internacionais e transnacionais, numa sistematização a partir de diversos autores, incluem:

- mídia e comunicação de massa: atores da mídia, especialmente os grandes grupos de mídia;
- *think tanks* (expertos): organizações independentes, sem fins lucrativos que produzem e dependem principalmente de conhecimentos e ideias para obter apoio e influenciar o processo de formulação de políticas;
- empreendedores de políticas e especialistas em educação: atores políticos individuais que visam promover novas soluções de políticas entre as comunidades
- redes transnacionais de advocacia (*transnational advocacy networks*): redes de defesa de direitos, movidas pela energia do coletivo, que se baseiam no poder de organizações e indivíduos e que estão unidas por um propósito comum;
- advocacia corporativa (*corporate advocacy*): corporações que apoiam causas políticas polêmicas não relacionadas a seus setores de negócios;
- empresas de gestão global: pequeno cluster de empresas de gestão grandes e poderosas;
- corporações transnacionais: vasta e crescente variedade de empresas de educação globalizadas, variando de consultores de educação, organizações de gestão educacional; empresas de educação; e grandes empresas conglomeradas que possuem participações importantes que incluem "empresas de educação"; e
- fundações filantrópicas privadas: organizações que buscam solucionar problemas da esfera social pública por meio de doações 'lucrativas' ('filantropia 3.0').

Em muitos lugares, esses novos atores estão se tornando parte integrante das formas emergentes de governação global e contam com uma capacidade crescente de estruturar agendas de políticas globais e de provocar processos de transferência e de aprendizagem de políticas (Verger et al., 2018, p. 16). O surgimento de uma rede muito estratégica e com bons recursos de atores não estatais que está por trás do avanço das reformas em muitos contextos diferentes. Esses diferentes papéis como produtores de conhecimento, consultores, defensores e provedores de serviços são ocasionalmente desempenhados pelo mesmo tipo de atores privados ou por uma série de atores que estão intimamente e até mesmo organicamente ligados em rede (Verger et al., 2016, p. 157). A ação desses atores se dá, em muitos casos, por meio de transferência de conhecimento e não de transferência de políticas. No entanto, o status não governamental é uma das principais restrições estruturais à transferência de

políticas, uma vez que os atores não estatais não podem realizar a transferência de políticas sozinhos, mas dependem de governos e organizações internacionais para que a transferência de políticas seja instituída (Stone, 2004, p. 21).

Nessa capacidade de influenciar e enquadrar a *política educacional global*, recorrem a diferentes estratégias (incluindo normas, crenças de princípios e evidências científicas). Sob algumas circunstâncias, esses atores podem moldar as preferências dos Estados em várias opções de políticas, ou ajudá-los a identificarem seus interesses e a posicionarem-se em relação a certas questões políticas (Verger et al., 2018, p. 16). Entretanto, isso não significa que esses atores estão continuamente inovando e/ou produzindo novas alternativas. Na maioria das vezes, “atuam mais como intermediários e estruturadores de ideias – adotando, rotulando e vendendo práticas de políticas já existentes” (p. 17).

Atores nacionais (domésticos)

Para a maioria dos Estados, o campo global opera como um conjunto de fontes importantes de influência nas direções das mudanças locais. Existem infinitas variações, é claro, e cada configuração local e nacional tem sua própria história, estrutura de influência e agendas políticas ou econômicas (Ramirez et al., 2016, p. 47). Os atores locais (institucionais/decisores ou não) são fundamentais para entender, por um lado, o nível desigual de difusão e penetração das ideias de políticas educacionais globais em diferentes territórios e, por outro, a recontextualização e (ocasionalmente) a transformação drástica dessas ideias globais em instituições, redes e práticas locais (Mundy et al., 2016b, pp. 8-9). Além disso, os atores locais também podem instrumentalizar políticas e instituições globais para promover suas reformas políticas em relação a outros atores domésticos (partidos de oposição, grupos de interesse, sindicatos, etc.) (Verger et al., 2016, p. 20). Os constituintes e as contingências domésticos exercem um papel maior no momento da recontextualização, ressignificação e promulgação das políticas adotadas (Verger et al., 2016, p. 20), embora nem sempre esse processo de adoção seja consciente, explícito ou declarado.

Dois aspectos merecem destaque em relação aos atores nacionais: as capacidades de transformação nacional e a ‘reação’ de atores domésticos quando da adoção e/ou promulgação de políticas educativas; e as capacidades internas de influência de políticas educativas por atores nacionais.

No primeiro processo, as capacidades de transformação nacional incluem, como agentes fundamentais, por um lado, os atores com poder de veto (*veto players*), e, por outro, os princípios orientadores nacionais na política educacional (Fulge et al., 2016, p. 453). Nessa perspectiva, uma vez que as recomendações de política são lançadas no cenário doméstico para implementação, os interesses internos e as configurações institucionais entram no processo de reforma e os governos nacionais se

vêm pressionados ou mesmo limitados por atores políticos e sociais domésticos. Essas capacidades de transformação nacional incluem: o número de atores nacionais com poder de veto na política educacional; e os princípios orientadores da educação como modificadores ideacionais (Fulge et al., 2016, pp. 455, 457). Em relação aos *veto players*, eles constituem um poderoso fator de mediação do real impacto político das iniciativas internacionais nos sistemas educacionais nacionais. Quanto mais participantes tiverem poder de veto sobre um determinado processo político, menos prováveis serão as reformas de longo alcance, refletindo a capacidade nacional de executar reformas políticas. Em relação aos princípios orientadores da educação, eles representam a estrutura interpretativa que rege o discurso doméstico sobre a política educacional e especificam os critérios para distinguir o certo do errado, denotando a formação ideológica nacional. Como consequência, quando os princípios orientadores embutidos na estrutura institucional são diferentes daqueles propagados, a incorporação de novas prescrições tende a ser contestada e ineficaz (Fulge et al., 2016, p. 457).

No segundo processo, as capacidades internas de influência¹⁰¹ dizem respeito quer ao poder de veto quer de indução interna de políticas educativas, notadamente desenvolvidas por atores nacionais classificados como *think tanks*, empreendedores de políticas e especialistas em educação e organizações não governamentais. Nesse caso, estabelecidas as proporções nacionais, os mecanismos de atuação utilizados por esses atores parecem ser os mesmos já descritos para o cenário transacional.

No cenário brasileiro, no âmbito da educação profissional, alguns atores influentes se apresentam como exemplos de capacidades de transformação nacional e/ou capacidades internas de influência, nomeadamente,

- como atores institucionais: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Instituto Ayrton Sena e Todos pela Educação; e
- como intelectuais, assessores ou gestores da educação, com “com grande capital cultural (...) e intensa participação internacional”, especialmente durante o governo Fernando

¹⁰¹ O conceito de capacidades internas de influência é apresentado neste trabalho tendo por orientação os diversos autores referenciados que examinam os mecanismos de atuação dos atores não estatais e as reformas educacionais. Aparentemente, esse conceito e as intervenções decorrentes dele são pouco explorados na literatura nacional brasileira e mesmo na literatura estrangeira de autores portugueses a quem recorremos neste trabalho. Nessas literaturas, há uma preponderância de análises sobre mecanismos de atuação de atores internacionais e transnacionais, em particular, as organizações intergovernamentais.

Henrique Cardoso (1995-2003): Paulo Renato Souza; Luiz Carlos Bresser Pereira; e Claudio de Moura Castro¹⁰².

3.7.3. A legitimação em políticas educativas

A presença dos atores – estatais ou não – nos diversos processos, momentos e contextos que compõem a *política educacional global*, evoca necessariamente alguns questionamentos: Como a presença e a participação desses atores legitima o desenvolvimento das políticas educativas? De que mecanismos ou dispositivos o Estado lança mão para legitimar essas políticas?

Resgatando as relações entre democracia (e legitimação) e capitalismo (e acumulação), e relembando que as políticas públicas são instrumentos do Estado para proporcionar o equilíbrio entre essas duas forças, é inevitável associar que a legitimidade se vincula, em algum grau, às estratégias de controle utilizadas pelo Estado para manter esse equilíbrio. Ainda, é importante retomar que conceitos associados à legitimação são, por diversas vezes, silenciados ou contrapostos pela matriz política da globalização neoliberal da governação, como enuncia Santos (2005, p. 14):

em vez de transformações sociais, a resolução de problemas; em vez da participação popular, participação dos titulares de interesses reconhecidos (*stakeholders*); em vez do contrato social, a autorregulação; em vez da justiça social, jogos de soma positiva e políticas compensatórias; em vez de relações de poder, coordenação e parcerias; em vez de conflitualidade social, coesão social e estabilidade dos fluxos.

A legitimação compensatória

A ‘legitimação compensatória’, discutida e proposta inicialmente por Hans Weiler (1983), diz respeito à noção de que, à medida que o alcance e o escopo das atividades do Estado aumentam, há um aumento correspondente, mas desproporcional, da necessidade de legitimação (Weiler, 1983, p. 259). Trazendo para o cenário das políticas educacionais, há uma tendência de que as reformas gerem expectativas e necessidades que, dada a capacidade limitada do Estado capitalista em atendê-las, é retroalimentado um déficit permanente de legitimidade (Afonso, 1998, p. 149).

A tese defendida por Weiler (1983, p. 261) é a de que o Estado tem necessidade em compensar o máximo possível desse déficit, caso contrário, a existência e o funcionamento contínuos do Estado estariam seriamente comprometidos. Nesse particular, essa preocupação se torna um poderoso

¹⁰² Para Cury (2017, p. 26), esses atores trouxeram “para a educação básica e a educação superior temáticas que acabariam por se fazerem presentes na elaboração do ordenamento jurídico da educação e nas próprias políticas públicas”. De acordo com Frigotto (2016, p. 39), particularmente, Claudio de Moura Castro, “sem dúvida, desde a década de 1970, é o intelectual mais influente e mais ouvido, nos diferentes governos, na formulação teórica e política do que é predominantemente a educação profissional no Brasil”.

determinante da forma como as políticas de educação – como estratégias de legitimação compensatória por meio de manipulação consciente – são desenhadas e implementadas. Assim, no campo da política educacional, o autor sugere a tipologia da legitimação compensatória, assente em três estratégias (Weiler, 1983, p. 262)¹⁰³:

- a) *legitimação pela legislação*: por meio da invocação de normas e decisões judiciais;
- b) *legitimação pelo conhecimento especializado* (expertise): por meio da utilização de conhecimentos científicos no processo de formulação de políticas, especialmente por meio de dispositivos como experimentação e planejamento; e
- c) *legitimação pela participação*: por meio do desenvolvimento e do estabelecimento de formas de participação dos atores no(s) processo(s) da política.

A legislação transferiu a responsabilidade pela tomada de decisões em educação do Executivo para o Legislativo, ou seja (em termos de legitimidade), de um ‘fraco’ para um ramo relativamente mais forte da autoridade do Estado (Weiler, 1983, p. 267).

O conhecimento especializado – baseado em pesquisas e análise acadêmica – se apoia na noção de ‘reformas como experimentos’ e traz a perspectiva de poder dizer, com convicção e credibilidade científica, que um programa social é ‘melhor’ que outro (Weiler, 1983, p. 269). A utilização de programas experimentais para administrar e desarmar conflitos fornece ao Estado a oportunidade de: demonstrar seu interesse na política; proteger o sistema às tentativas de reforma, e adiar qualquer decisão política sobre a reforma educacional, legitimando esse adiamento com base em requisitos científicos (Weiler, 1983, p. 272). Nessa perspectiva, “deslocam-se os conflitos do campo das políticas para o do método – o campo do especialista; não da fala pública, mas da fala técnica” (Souza L. G., 2009, p. 23).

A participação fornece uma base para que as políticas obtenham mais credibilidade por meio da atuação direta daqueles implicados pelos resultados do processo de decisão. Assim, na medida em que o déficit de legitimidade decorre em grande parte dos problemas particulares de credibilidade dos sistemas de representação, o Estado pode tentar regenerar sua própria legitimidade tolerando ou instituindo formas alternativas de participação (Weiler, 1983, pp. 272, 274).

¹⁰³ As três estratégias – legislação, conhecimento especializado e participação – são amplamente utilizadas como instrumentos políticos do Estado moderno, e representam variações daquilo que, na história do pensamento político ocidental, foi visto como as fontes mais poderosas de legitimidade da autoridade política: os princípios da legalidade, da racionalidade organizacional e da participação democrática (Weiler, 1983, pp. 262-263).

A legitimação democrática

Uma outra tipologia, no campo da ciência política foi formulada por Scharpf (2003) e ampliada, na perspectiva transnacional, por Schmidt (2013): a legitimação democrática. Nessa análise integram:

- a) *input legitimacy*, o ‘governo pelo povo’: os arranjos institucionais são pensados para garantir que os processos de governo sejam geralmente responsivos às preferências manifestas dos governados (Scharpf, 2003, p. 3) – a participação política dos cidadãos;
- b) *output legitimacy*, o ‘governo para o povo’: as políticas adotadas geralmente representam soluções efetivas para problemas comuns dos governados (Scharpf, 2003, p. 3) – a eficácia/efetividade dos resultados; e
- c) *throughput legitimacy*, a ‘intermediação de interesses com o povo’: a qualidade dos processos de governação é baseada nas interações institucionais e construtivas de todos os atores envolvidos – a eficácia da governação, a responsabilização dos envolvidos na tomada de decisões, a transparência da informação e a inclusão e abertura para a ‘sociedade civil’ (Schmidt, 2013, pp. 2, 5, 7).

Em suma, *output legitimacy* exige que as políticas funcionem de forma eficaz, ao mesmo tempo em que ressoam com os valores e a identidade dos cidadãos; *input legitimacy* depende de cidadãos expressando demandas institucionais por meio de políticas representativas, ao mesmo tempo em que fornecem apoio construtivo por meio de seu senso de identidade e comunidade; e *throughput legitimacy* exige processos de governação institucionais e construtivos que funcionem com eficácia, responsabilização, transparência, inclusão e abertura (Schmidt, 2013, p. 7).

A democracia participativa

Unindo as duas tipologias de legitimação, e trazendo para o campo das políticas educativas em nível nacional, uma nova discussão se afigura: a da democracia participativa. Como ressalta Almerindo Afonso, a crescente demanda por participação e transparência – leia-se: democratização – oriunda de “valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica” tem ganhado “maior consistência e maturidade, sobretudo no que diz respeito às instituições públicas estatais” (Afonso, 2010d, p. 148), o que implica a “valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa)” (Afonso, 2009d, p. 25).

Essas questões suscitam a construção de um contrato social democrático de natureza inclusiva que “é mais conflitual, pois a inclusão se dá tanto por critérios de igualdade como de diferença; inclui os espaços-tempos local, regional e global; e, por fim, não se assenta em distinções rígidas entre Estado e

sociedade civil; entre economia, política e cultura; entre público e privado” (Marques, 2016, p. 91). A prática da participação ampliada de atores sociais em processos de tomada de decisões possibilita o aprofundamento e a intensificação da democracia, quer pela reivindicação da legitimidade da democracia participativa, quer pela pressão das “instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusivas ou, ainda, buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativa” (Marques, 2016, pp. 92-93). Essa ‘cultura da participação’ “pressupõe o aprendizado e a construção coletiva” e propicia “o controle social das políticas públicas”¹⁰⁴ (pp. 93-94).

No âmbito da avaliação de políticas educacionais, implica, ainda, considerar os vários elementos constituintes do contexto histórico-social (Souza L. G., 2009, p. 25):

- o *caráter do público*, na perspectiva de conter os interesses de todos;
- o *caráter democrático*, na perspectiva de prover o acesso às informações, o fortalecimento das organizações de representação popular, a inserção nas decisões e no poder, e o respeito ao pluralismo; e
- o *caráter ético*, na perspectiva de estimular a transparência na administração pública, assegurando responsabilidades e regras para o comprometimento individual e coletivo.

¹⁰⁴ Note-se que a autora interpreta o controle social – e será a definição que utilizaremos neste trabalho – no âmbito do universo semântico do debate e da prestação de contas democráticos e negociados. O controle social “entendido como mecanismo de acompanhamento das ações estatais, liberdade de associação, forma de ação democrática” para a execução das políticas sociais (Peroni et al., 2009, p. 768). Assim concebido, o controle social “deve envolver todos os órgãos interessados com uma gestão pública, transparente, ágil e eficaz (...)” (Grabowski, 2014, p. 62).

CAPÍTULO IV –

AGENDAS GLOBAIS E POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AS INTERFACES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO

A educação profissional continua, no entanto, hoje como sempre, a ser um campo de luta e ação políticas, um terreno de desenvolvimento e apropriação das políticas educativas cujos impacto, efeitos e consequências resultam do confronto e interação dos processos sociais, dos interesses e alianças, das demandas e das orientações protagonizadas por atores coletivos (e individuais) (estado, escolas, classes sociais e segmentos de públicos escolares).

(Antunes & Sá, 2014, p. 126)

A semente da mudança é a inquietude com relação à realidade.

(Moura, 2007a, p. 164)

Ao pretender correlacionar as agendas globais com as políticas de educação profissional e tecnológica, faz-se necessário, inicialmente compreender, que, no contexto da globalização neoliberal e como campo de conhecimento, a educação profissional,

implica um fenômeno em que estão em relação histórica, tensa e contraditória: distintas necessidades dos sujeitos e das classes sociais; o trabalho se realizando como produtor de valor de uso e de valor de troca, como criação humana e como alienação, como potencial humano e como mercadoria; a ciência como força produtiva e como força destrutiva; a tecnologia como meio de libertação ou de opressão humana, como geradora de tempo livre ou de miséria, dentre outras (Ramos M. N., 2013, p. 30).

Assim, a educação profissional situa-se, primordialmente, na conjunção entre duas dimensões – de trabalho e de educação – que, no plano superestrutural e ideológico e no contexto da globalização neoliberal, não estão imunes às interferências. Nesse contexto, em adição às expressões “educação profissional, educação politécnica, formação integrada, currículo, capital humano, competências” (Ciavatta, 2016, p. 64) e outras que retratam a relação estabelecida entre essas duas dimensões, “produziu-se um arsenal de novos termos que vão afirmar o pensamento único da liberdade de mercado e da globalização, ‘flexibilização’ (desregulamentação, precarização, terceirização) das relações de trabalho, o Estado mínimo em termos de infraestrutura de serviços à população” (p. 65).

Diante do desafio de compreender e de articular os conceitos de globalização, políticas públicas, educação, trabalho e avaliação, este capítulo aborda a concepção e a organização da educação profissional no contexto nacional brasileiro. Buscamos, sobretudo, compreender:

- a) qual o lugar da educação profissional e tecnológica no contexto da globalização – formação integral e integrada ou formação para o mercado – e que concepções dominantes de educação e trabalho, ciência, cultura e tecnologia se associam às políticas e ações de educação para a formação profissional;
- b) como se configuram a trajetória e o ciclo das políticas de educação profissional e tecnológica brasileira e qual a relação existente entre a agenda global para a educação e as reformas educativas nacionais da educação profissional; e
- c) como está organizada a educação profissional e tecnológica brasileira e que aspectos exerceram e exercem influências sobre essa política.

A busca de resposta para essas perguntas se concretiza pela análise do percurso histórico das políticas educativas, contextualizado com os processos de globalização neoliberal – econômicos, políticos e socioculturais –, incluindo as principais reformas educativas; pela forma de organização da oferta educacional e os aspectos regulatórios dos sistemas de educação profissional e tecnológica; e, por fim; pelas modalidades de financiamento que sustentam essa política educativa.

4.1. Educação profissional: conceitos e concepções que fundamentam as políticas públicas e as reformas educativas

A expressão “educação profissional e tecnológica” é utilizada no Brasil em um sentido estrito e refere-se à modalidade de educação que se associa à educação básica e à educação superior. No entanto, a denominação equivalente é variável em diversos países e normalmente agrega conotações relacionadas aos processos históricos em que se constituiu a formação profissional, tendo como esteio processos conflitantes em que educação e trabalho se configuraram como campos disputados. Como ressalta Schwartzman (2005, p. 2),

na literatura de língua inglesa, fala-se de ‘*vocational education*’, para se referir à educação orientada mais diretamente para o mercado de trabalho, que inclui os níveis técnico e tecnológico, em contraste com a ‘*general education*’, voltada para a formação geral, e também em contraposição à educação universitária tradicional, voltada para as profissões de conteúdo mais acadêmico, para as quais o termo ‘*professional education*’ é geralmente reservado.

A expressão mais comumente encontrada nos diversos países – fortemente inspirada nos textos das organizações internacionais que tratam de políticas e ações nesse campo –, refere-se à formação profissional como ‘educação e treinamento técnico e vocacional’ (*technical and vocational education and training*), ou, ainda, combinações entre esses termos, como ‘educação técnica e vocacional’ ou ‘educação técnico-profissional’.

O importante a ressaltar aqui é que, na análise sociológica, as palavras (ou suas ausências) contam e, nesse sentido, a utilização das expressões ‘vocacional’ e ‘treinamento’ tem uma determinada conotação e reflete uma concepção de sociedade e de trabalho e educação e, portanto, um posicionamento político-pedagógico.

Assim, a discussão sobre educação profissional remete, necessariamente a uma exposição inicial – na perspectiva de superação – das dualidades que permeiam esse campo: trabalho manual *versus* trabalho intelectual; vocação (ou vocacionalização) *versus* política pública; formação para o mercado (treinamento polivalente) *versus* formação para a vida (integral, integrada e politécnica) – ou cidadão produtivo e empregável *versus* ser humano emancipado –; competências e habilidades *versus* conhecimentos; teoria *versus* prática; educação geral *versus* educação profissional, entre outras. Nesse contexto, muitas dessas expressões se associam a outras – como educação ao longo da vida ou educação continuada, qualificação, formação em serviço, sociedade do conhecimento, empregabilidade e produtividade – e ganham centralidade e força, revelando

uma contextualidade imbricada em determinismos sociais que, não raras vezes, se apresentam revestidos de um forte poder simbólico de convencimento que envolve o discurso da educação como instrumento ou meio assegurador de inserção profissional, de aumento da renda, enfim, de inclusão social (Fidalgo et al., 2012, p. 254).

Diante desse quadro, a formulação de uma concepção de educação profissional e tecnológica em sua relação com os processos de globalização “implica buscar compreender a história da (de)formação dos trabalhadores a partir do desenvolvimento material da existência humana, tendo o trabalho como mediação fundamental e a sua relação com a ciência e com a cultura” (Ramos M. N., 2013, p. 39).

Sob outro prisma, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III), em 1948, assegura, em seu artigo 23, que “(1) Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego. (...)”. No mesmo documento, o artigo 26 assegura que “(1) Toda pessoa tem direito à educação. (...). A educação técnica e profissional deve ser acessível a todos; a educação superior deve ser igualmente acessível a todos, em função do seu mérito”¹⁰⁵ (Nações Unidas, 1948). Nesse sentido, entendida em sua singularidade, e perspectivada pelo conceito de aprendizagem ao longo da vida e pela relação entre educação e trabalho, “a educação profissional se constitui no processo pelo qual os

¹⁰⁵ Algumas breves análises se depreendem desse excerto: (i) a educação técnica e profissional deve ser diferenciada em relação à educação básica (elementar e fundamental – o que inclui, no Brasil, o ensino fundamental e o ensino médio); (ii) a educação técnica e profissional é entendida como nível de educação não superior (ao contrário da educação profissional tecnológica de graduação do Brasil); e (iii) a educação superior não deve ser universalizada, pois está condicionada ao mérito.

trabalhadores são formados para produzirem sua existência por meio de seu trabalho, o qual se volta para a produção de bens e serviços necessários socialmente” (Ramos M. N., 2013, p. 30). Essa formação “pode privilegiar o tecnicismo ou estar centrada em uma formação humana integral”; “pode ainda enfatizar (...) uma educação centrada no saber para as classes dominantes e tendo como fundamento o fazer quando se trata das classes dominadas (...). Sob essa ótica, ficam evidentes “dois pressupostos distintos em relação aos conceitos mencionados: um, da lógica do mercado que precisa de mão-de-obra com destrezas, habilidades e atitudes facilitadoras da produção; outro, da lógica da cidadania e da autonomia (...)” (Fonseca, 2006, p. 211).

4.1.1. Os sentidos do trabalho

A globalização neoliberal, “ao mesmo tempo em que se afirma como um modelo inquestionável de macrorregulação social, (...) desempenha um papel estruturante na gestão dos indivíduos, das suas subjetividades e dos seus modos de intervenção no contexto de trabalho”, ao passo em que introduz processos de qualificação e de desqualificação social conformes com “as leis que regulam as sociedades num mundo capitalista globalizado” (Fidalgo et al., 2012, p. 254).

Para além das análises já realizadas, pautadas, sobretudo nas discussões de Ricardo Antunes (2001)¹⁰⁶, as transformações na organização do trabalho e da produção, que conduziram à especialização flexível e à reestruturação produtiva, trouxeram inúmeras consequências para a classe-que-vive-do-trabalho, entre elas a nova divisão internacional do trabalho e, na relação com a educação, a divisão social e técnica do trabalho¹⁰⁷. No escopo de análise das políticas de educação profissional e tecnológica, há de se considerar, no esteio de Ciavatta (2016, pp. 68, 69), as concepções de trabalho em dois campos: no campo do ser social, no qual o trabalho é concebido “como atividade fundante, ontologicamente criativa do ser humano, na sua relação com a natureza, que lhe garante os meios de vida”, o que implica pensar o “trabalho como princípio educativo, a educação do ser humano em toda

¹⁰⁶ Em uma obra posterior, Ricardo Antunes (2009b) apresenta, ainda, o que denomina de dez teses centrais sobre o presente do trabalho e uma hipótese sobre o futuro.

¹⁰⁷ A divisão social e técnica do trabalho “constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas” (Moura et al., 2015, p. 1059). Essa divisão “é alimento imprescindível para o sistema capitalista” (Moura, 2013a, p. 193).

sua potencialidade”¹⁰⁸; e no campo relacionado à educação dos trabalhadores, no qual “o trabalho existe também como força de trabalho, mercadoria que produz excedentes apropriados pelos donos dos meios de produção”, o que remete à “alienação das formas históricas do trabalho sob a produção capitalista e a sociabilidade mercantil engendrada por ela”.

Assim, é possível compreender o trabalho (Grabowski, 2014, pp. 56, 65)¹⁰⁹:

- a) na forma *ontológica*, como práxis humana, e, então, como formador de um novo tipo de ser humano, um ser social e, portanto, como a forma pela qual o ser humano produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) na forma *histórica*, como produção da existência humana, constituída no sistema capitalista como trabalho assalariado ou fator econômico e, portanto, como forma penosa, alienante, desintegradora do ser humano e dos valores sociais.

Na dimensão ontológica ou ontocriativa do trabalho, “é por meio do trabalho que o ser humano ao mesmo tempo pensa e faz, gerando conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados”. Por outro lado, na dimensão histórica do trabalho, “sob a hegemonia do modo de produção capitalista, o trabalho assume majoritariamente a forma de emprego, na qual o trabalhador vende a sua força de trabalho para o detentor do capital no mercado de trabalho” (Moura, 2013b, p. 134).

¹⁰⁸ Ressalte-se, no entanto, como assinala Grabowski (2014, p. 65), que “o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador”. Essa assertiva contradiz em parte a autora e tem implicações na própria compreensão do trabalho e da sua relação com a educação, como será discutido adiante.

¹⁰⁹ Outras abordagens sociohistóricas dos *sentidos do trabalho*, que não serão desenvolvidas, mas contribuem para o debate e compreensão desta problemática, particularmente sob um enfoque vinculado ao campo da *economia da educação* e, portanto, à concepção de “preparação de ‘capital humano’”. Autores como Maclean e Pavlova (2013, p. 42) trazem a discussão da *vocacionalização* da educação dentro da ‘agenda de desenvolvimento de recursos humanos’, na perspectiva de que “o desenvolvimento de habilidades de empregabilidade é atualmente o principal foco no desenvolvimento de políticas” e tem provocado uma mudança importante da natureza da vocacionalização de ‘educacional’ para ‘funcional’ (Maclean & Pavlova, 2013, p. 51). O debate capital humano/desenvolvimento de recursos humanos – ao estimular a procura pelo aumento da produtividade e da empregabilidade dos indivíduos por meio do desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho – gera uma abordagem mais funcional para o desenvolvimento de habilidades e muda a natureza da *technical and vocational education and training* (TVET secundária, colocando a vertente profissional do nível do ensino secundário sob a égide da ‘vocacionalização’, juntamente com opções gerais e pré-vocacionais (Maclean & Pavlova, 2013, p. 49).

4.1.2. As (des)articulações entre trabalho e educação: a(s) dualidade(s) estrutural(is) decorrente(s)

No esforço para articular e integrar o mundo da educação e do trabalho, geralmente parte-se do pressuposto de que “à educação cabe acomodar-se a uma situação do trabalho”. Com isso, “aceitam-se, tacitamente, o determinismo económico e a impossibilidade de os seres humanos implementarem uma nova realidade no mundo de trabalho”. Na contramão, “são os valores, atitudes, expectativas, escolhas e habilidades dos sujeitos que devem adaptar-se” (Simões, 2010, p. 109).

Ao valorizar o fato de ser detentor de “conhecimentos técnicos, teóricos e empíricos mais amplos” e de “capacidade de adaptação (...) às transformações permanentes” – associado a um novo tipo de produção e o conseqüente exercício profissional que demanda trabalho em equipe, autocontrole de execução de tarefas pelas equipes, entrelaçamento entre as tarefas de concepção/controla e execução, e autonomia e responsabilidade das equipes de trabalhos – o discurso dominante difunde “uma visão particularmente otimista acerca do impacto da reestruturação da economia capitalista, dos modelos de produção e de organização do trabalho” (Azevedo J. , 2002, p. 67). De fato, como afirmam Afonso e Antunes (2001, pp. 85-86),

apesar de as novas condições de desenvolvimento do capitalismo estarem se alterando em ritmos muito distintos, (...) a educação tem sido apontada como uma contribuição decisiva, nem sempre problematizada e, por isso, aparentemente consensual, para, nos limites de uma economia globalizada, assentada no conhecimento e nas tecnologias da informação, levar os indivíduos a perceber a dimensão das mutações em curso e as suas conseqüências, nomeadamente em termos do aumento ou da diminuição das probabilidades individuais de incorporação em novas formas de organização do trabalho, bem como em termos de indução ou bloqueio de oportunidades de emprego, e de criação de condições materiais para definir opções de vida e projetos pessoais e familiares.

Por outro lado, retomando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “é fundamental compreender o trabalho e a educação como direitos e reconstruir seu sentido na sociedade (...), superando a concepção mercantilista e assumindo-os como produtores de vida e realização” (Grabowski, 2014, p. 57).

Apesar disso, a discussão da relação entre educação e trabalho carece de compreensão teórica para evitar “o academicismo superficial e a profissionalização estreita” e para apreender como, histórica e cotidianamente, essa relação tem ocorrido “no interior das formas concretas que a contradição entre capital e trabalho vai assumindo”. Em decorrência, concorre para “a formulação de políticas educacionais e propostas pedagógicas discutíveis” (Kuenzer, 1997a, pp. 11-12). Além disso, como ressalta Simões (2010, p. 109), a própria relação entre educação e trabalho é dialética e constituída de uma luta de forças e diferentes interesses, numa “tensão entre duas dinâmicas: os imperativos do modo

de produção de uma dada sociedade e os sujeitos que querem configurar suas aspirações com uma relativa autonomia”.

De fato, historicamente, tanto o trabalho quanto a formação humana se definem dentro de lutas de classe e de relações “marcadas pela dominação e expropriação de uma classe sobre as demais e que sob o capitalismo engendra especificidades em relação aos modos de produção classistas que o precederam” (Frigotto, 2016, p. 25). Nesse sentido, “a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho”; ao contrário, “institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social” (Manfredi, 2002, p. 51). Como conclui Frigotto (2016, p. 25),

trata-se, pois, de relações sociais que expressam interesses antagônicos, onde a produção do conhecimento, dos valores, e símbolos buscam, de um lado, afirmar e reproduzir a estrutura social dominante apresentando-a como natural e eterna e, por outro, evadir as determinações que evidenciam a sua natureza histórica.

Assim, a constituição dos sistemas de educação é marcada pela dualidade estrutural entre educação e trabalho, tendo a divisão social e técnica do trabalho como “condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo” (Kuenzer, 1997a, p. 12). Aliado a isso,

as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (Ramos M. N., 2002, p. 401).

A partir dessa racionalidade neoliberal, sob hegemonia do modo de produção capitalista, a educação “é considerada como um instrumento voltado para a formação de competências destinadas à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, já que os trabalhadores são mão de obra a ser comercializada nesse grande mercado”. Já o trabalho – negligenciado em seu sentido ontológico – “é confundido com emprego nas suas mais diversas formas (...)” (Moura, 2013b, p. 127).

Nesse cenário, são travados os debates sobre “as tendências a desqualificação, qualificação, requalificação e polarização das qualificações dos postos de trabalho, conjugados a uma certa reconfiguração do trabalho do técnico de nível médio”, que, em sua origem, “se caracterizava pelas funções intermediárias àquelas exercidas por profissionais considerados qualificados – com escolaridade de nível superior – e às exercidas por operários pouco qualificados, de baixa escolaridade” (Ramos M. N., 2012, p. 9), reforçando a dualidade estrutural e a divisão social e técnica do trabalho.

Na contramão, a educação escolar “precisa ser pensada com centralidade no trabalho e no trabalho como princípio educativo, considerando as dimensões ontológica e histórica (...)” (Moura, 2013b, p. 134). Nesse sentido, a educação profissional se configura como via pela qual é possível compreender e apreender “o mundo do trabalho, através da mediação do conhecimento, como produto, mas, também, como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência” (Grabowski, 2014, p. 57).

No entanto, diversos autores, aqui representados por Kuenzer (1997a, p. 12) sustentam que, na particularidade do Brasil,

desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional.

Ou seja, da divisão técnica e social do trabalho, decorre também a divisão “entre o conhecimento técnico-operacional destinado ao trabalho manual e o científico-acadêmico para o trabalho intelectual. Entre um conhecimento útil à classe dominante e aquele negligenciado à classe dominada” (Ramos M. N., 2013, p. 39), a dualidade entre educação profissional e educação geral/básica:

para os mais miseráveis direciona-se um tipo de educação, cujo fim é aliviar essa condição por meio de alguma melhoria (mínima) das condições de empregabilidade, gerando a possibilidade de inserção, mesmo que precária, no mercado de trabalho. (...). Enquanto isso, aos estratos mais abastados da população é proporcionada uma educação direcionada à formação de profissionais em nível superior, supostamente com maiores possibilidades de empregabilidade, tendo em vista a inserção nos postos de trabalho cujas atividades são mais complexas no competitivo mercado de trabalho globalizado. (Moura, 2013b, p. 126).

Assim, a formação relativizada com foco na ocupação, ofertada àqueles que vivem do trabalho, principalmente na formação básica, viabiliza “maior flexibilidade em seu uso combinado ao longo das cadeias produtivas”. Por outro lado, “o conhecimento científico-tecnológico, integrado à cultura e ao trabalho (...), tem sua distribuição mais controlada e, embora também seja disponibilizado de forma diferenciada para atender aos arranjos flexíveis, tem caráter mais elitizado” (Kuenzer, 2007, p. 496). Nesse caso, evidencia-se mais uma dualidade estrutural presente na articulação entre educação e trabalho: a que distingue uma educação profissional ‘rasa’ – de qualificação ou mesmo de cursos técnicos ‘aligeirados’ – para os trabalhadores das posições menos favorecidas hierarquicamente, de uma educação profissional ‘robusta’ – de nível técnico e/ou superior, perspectivados na formação integral – para aqueles que ocupam as posições decisórias. Essa mesma dualidade associa “a educação

profissional, ainda que implicitamente, à formação para o trabalho manual, alvo de preconceito social” (Feres, 2017, p. 82), particularmente em relação aos cursos técnicos¹¹⁰.

Nesse cenário, há perspectivas e projetos diferentes, na relação entre a formação básica e a educação profissional, “que expressam concepções de trabalho, de sociedade e de educação pautadas por princípios político-filosóficos divergentes”: aquelas que consideram a educação profissional “numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres”; aquelas centradas “na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento”; e, ainda, aquelas orientadas “pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos”, que “postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica (...), integrando a preparação para o trabalho à formação [geral/básica] de nível médio”. Criam se, assim, “espaços de confrontos político-ideológicos que retratam diferentes interesses e orientações de classe” (Manfredi, 2002, pp. 56-57).

Assim, as noções funcionais da educação se associam “ao mercado e ao capital: sociedade do conhecimento, qualidade total, competências, empregabilidade, empreendedorismo, uma espécie de fetiche do fetiche da noção de capital humano”. O anacronismo da dualidade estrutural “situa-se no fato de que as forças produtivas, das quais a ciência incorporada em novas tecnologias e técnicas de produção, (...) demandaria não formação profissional na perspectiva da polivalência, mas politécnica e/ou tecnológica¹¹¹” (Frigotto, 2016, p. 46).

¹¹⁰ Por muito tempo, no Brasil, os cursos técnicos foram adjetivados como ‘profissionalizantes’. Essa adjetivação não é feita “apenas para melhor classificar ou conceituar a formação, mas a partir de valores subjetivos que, na prática, depreciam o valor social de qualquer formação que tenha o caráter profissional. Trata-se de uma cultura bacharelesca, que supervaloriza o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento utilizado no trabalho”. Essa cultura reflete “a forma como, tradicionalmente, se valorizam de maneira diferenciada as diferentes formas de trabalho no país” (Feres, 2017, p. 83).

¹¹¹ A noção de politecnia não tem a ver com visão literal de “múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”. Antes, “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” (Saviani, 2003, p. 140), “ao contrário de processos formatos duais, pragmáticos, tecnicistas e adestradores” (Frigotto, 2016, p. 46). Refere-se, portanto, “a uma concepção de educação que busca, com base no desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação” (Saviani, 2003, p. 146). Por seu turno, a noção de tecnologia que fundamenta a educação profissional é constituída de “conteúdos que não se confundem com saberes empíricos, mas que guardam com eles relação; referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho”. Ainda, a tecnologia configura uma ciência “não reduzida ao experimentalismo”. Trata-se de “uma atividade mediante a qual se produzem (...) um conjunto organizado de conhecimentos e de informações, originado de diversas descobertas científicas e invenções e do emprego de diferentes métodos na produção material e simbólica” (p. 85). Essas concepções de educação profissional politécnica e tecnológica compõem o quadro de uma perspectiva democrática e, portanto, contra-hegemônica.

4.1.3. A pedagogia das competências na educação profissional

A nova ordem educacional mundial, recupera, com uma nova centralidade, o vocabulário “em que avultam categorias como ‘competências’ e ‘resultados de aprendizagem’”, dando corpo “a um novo modelo educacional” (Antunes F. , 2012, p. 179). O conceito de competência, em particular, configura-se como polissêmico e multidisciplinar, sendo ampla e significativamente discutido no escopo das ciências da educação – particularmente no campo da educação profissional e da avaliação educacional –, “perspetivado sob diferentes enfoques consoante o quadro disciplinar em apreço” (Vilaverde e Silva, 2012, p. 78). Se, por um lado, a relação entre os conceitos de empregabilidade e de aprendizagem ao longo da vida “passa pela estruturação de um sistema de competências” (Carvalho & Kipnis, 2010, p. 53), uma das principais referências nessa discussão, Marise Ramos (2002) resgata que, no contexto das transformações decorrentes dos processos de globalização neoliberal e dos tensionamentos entre trabalho e educação, a configuração do sistema de competências tem origem no enfraquecimento das dimensões conceitual e social da qualificação, em benefício da dimensão experimental. Esse redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação “traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração”, e, como consequência, um movimento de reformulação nos sistemas de educação profissional em todo o mundo com o objetivo de criar “novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas” (p. 402).

Para tanto, “a integração econômica e social, tanto das empresas quanto das pessoas, dependeria da capacidade de desenvolvimento de competências flexíveis para se manterem no mercado”. Nesse cenário, a pedagogia das competências – amplamente defendida e difundida por Phillippe Perrenoud – passa a configurar-se, para as empresas, como modelos de gestão, e, para as pessoas, “como um ideário a orientar sua formação escolar e sua conduta nas relações de trabalho” (Ramos M. N., 2011, pp. 17, 18). Assim, “a competência passou a ser instituída como lógica de regulação das relações de trabalho e de formação dos trabalhadores, (...) como resposta à crise do trabalho prescrito e da escola como formadora de mão de obra” (Fidalgo et al., 2012, p. 255).

A formulação de uma pedagogia das competências para a educação profissional, tal como foi associada ao processo produtivo, conduz então a uma problemática em dois sentidos. Por um lado, enuncia-se a pedagogia das competências “como uma pedagogia construtivista baseada no ‘pensamento flexível’ (...)” e implanta-se “como uma pedagogia condutivista”, recorrendo às chamadas “competências gerais e/ou transversais”. Com isso, baseado em valores hegemônicos da contemporaneidade – a adaptação, a flexibilidade e o individualismo – “o foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego”: a formação

do “homem como ser natural e biológico voltado para si e para sua sobrevivência independente dos outros” (Ramos M. N., 2011, p. 23). Essa lógica é “adequadamente resumida pelo lema do ‘aprender a aprender’. Seu aporte epistemológico é o relativismo e o construtivismo radical do (neo)pragmatismo. É a própria lógica cultural pós-moderna” (p. 24). Por outro lado, instaura-se “uma formação condutivista e tecnicista, mediante a transposição de situações típicas de trabalho para o currículo e a realização do ensino centrado em desempenhos”. Essa formação, conduzida por itinerários condicionados pelas mudanças na produção – “a exemplo de inovações tecnológicas ou mesmo da extinção de ocupações e criação de outras” – e necessariamente ‘flexível’ – desenvolvida “por meio da fragmentação curricular e de um tipo de ‘rotatividade’ formativa” –, exige do trabalhador “o desenvolvimento de novas competências” e promove “um reordenamento social das qualificações”, substituindo a “multidimensionalidade social e coletiva” da qualificação pelos atributos individuais da competência (Ramos M. N., 2011, pp. 22, 25).

Como ressalta Frigotto (2015, p. 220), “há apenas lugar para os mais ‘competentes’, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado”. Portanto, esse projeto de formação “visa, entre outras coisas, à subordinação intelectual, moral e ética do trabalhador ao processo de produção capitalista” (Oliveira R. d., 2012, p. 102). Essa lógica “se opõe à formação unitária configurada por proporcionar (...) a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção” e que “conduz os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, ao contrário de uma formação fragmentada, que exige do trabalhador uma permanente adaptação, sem que tenha os instrumentos para a ação autônoma e transformadora própria de uma práxis social e produtiva crítica” (Ramos M. N., 2011, p. 23). Nessa perspectiva, “ao modelo da competência cognitiva como emancipação [– o conhecimento como formação –] parece substituir-se um arquétipo de competência adaptativa às exigências do mercado de trabalho [– o conhecimento como fator de produção –], transformado agora na arena central onde o desenvolvimento (pessoal e social) dos indivíduos acontece” (Stoer & Magalhães, 2003, p. 1183). Em ambos os sentidos enunciados, “a competência humana é tomada como fator de produção, acrescentando-se ao conceito de *homo oeconomicus*, maximizador de lucro e riqueza, o conceito de homem administrativo, que responde aos desafios do meio e adapta-se às situações de acordo com seus interesses e objetivos” (Ramos M. N., 2011, pp. 27-28). E, ainda, “os conflitos de classe e as contradições são supostamente elididos em nome da liberdade de mercado e das competências individuais. (p. 31).

Assim, ao compor um “conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital”, desempenha “um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade” (Ramos M. N., 2011, p. 26)

e apropria-se do “processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações” (Ramos M. N., 2002, p. 407), tornando-se “um código privilegiado” para garantir a coerência entre a formação conferida pelas instituições e as necessidades das empresas (p. 406).

No Brasil, a noção de competência, “usada de forma generalizada, é empregada, indistintamente, nos campos educacionais e do trabalho como se fosse portadora de uma conotação universal” (Manfredi, 1998). Do ponto de vista empresarial, a opção pelo modelo das competências está

ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por função reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização.

Do ponto de vista político-pedagógico, a pedagogia das competências se associa aos valores de eficiência e de produtividade e à mobilização autônoma de formação para a empregabilidade, “para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferece”. Com isso, a “construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo” (Ramos M. N., 2012, pp. 37-38).

Assim, o movimento em torno da pedagogia das competências no campo da educação se apresenta associado, “por um lado, a novas articulações entre a educação, (...) o conhecimento e a economia (a produção, o trabalho, o emprego), que, por outro lado, se traduzem por processos de racionalização (...) da educação e das actividades sociais, nomeadamente profissionais” (Antunes F. , 2008b, p. 13), promovendo uma “reordenação do edifício educacional” que “toma as competências como princípio de organização curricular, com efeitos performativos de regulação do sistema e da ação dos protagonistas da interação pedagógica” (Antunes F. , 2012, p. 199).

4.2. Educação profissional e tecnológica no Brasil: o ‘ziguezague’ e a fragmentação das políticas educativas

O Estado brasileiro tem sido forjado ao longo dos anos por meio de “estruturas da base material objetiva do capitalismo (...), em uma relação dialética com as superestruturas (política, religião, ciência, filosofia), em um movimento de continuidade e renovação (...)” (Grabowski, 2010a, p. 37) (...) Nessas bases, a organização estrutural de uma sociedade – igualmente dependente e subordinada – reflete consideravelmente nas políticas educacionais em geral, e na educação profissional, em particular (p. 62). Escrever, mesmo que de forma sintética (embora não redutora), sobre o percurso da educação profissional e tecnológica no Brasil, significa demarcar janelas históricas de observação, articuladas,

necessariamente, com o contexto global e com “a associação entre o Estado e o Capital” que determinam fortemente a fisionomia das políticas educativas brasileiras (Pereira L. A., 2007, p. 149).

Como integrante da América Latina, e, portanto, inserido no contexto das reformas econômicas impostas e monitoradas pelos gestores do Banco Mundial e do FMI (Silva M. A., 2002, p. 181), o cenário internacional reverberou no Brasil em torno de uma “trajetória de interrupções dos projetos societários que postulavam as reformas estruturais e os investimentos em educação, ciência e tecnologia” (Frigotto, 2010, p. 30). De fato, uma característica estrutural da política educacional brasileira é a descontinuidade manifestada por meio das diversas reformas educativas que, “vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo”, que indicam, respectivamente, “o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas” ou o movimento de “vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional”: a centralização e a descentralização na política educacional (Saviani, 2008, p. 11). Por seu turno, dentro desse cenário, a educação profissional brasileira segue “marcada historicamente pela dualidade [estrutural] e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país” (Moura, 2010b, p. 60), conferindo, a essa modalidade de educação, o comprometimento “com um papel substantivo face aos processos de ‘globalização’ que despertam os países não desenvolvidos para necessidade de novos enfoques (aos seus processos produtivos), com vistas a melhorar a sua inserção na economia internacional” (Pereira L. A., 2007, p. 153).

Nesse sentido, desde os primeiros movimentos com a presença da Coroa Portuguesa, passando pelo “ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar, centrado na ideologia do capital humano, transitamos para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital” (Frigotto, 2010, p. 31) até chegarmos – dentro da delimitação histórica a que se propõe este trabalho – à (pseudo) ‘social-democracia’ de cunho neoliberal. Esse ‘passeio histórico’ – que entende a educação profissional como parte de “um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas” (Frigotto, 2010, p. 25) –, portanto, remete à organização – para fins didáticos e por afinidade conjuntural – de três períodos que se analisam à sequência:

- até 1990: o desenvolvimentismo e as políticas assistencialistas¹¹²;
- de 1990 a 2002: o neoliberalismo e as políticas fragmentadoras; e
- de 2003 a 2015: a ‘social-democracia’ e as políticas expansionistas.

¹¹² Para o aprofundamento da contextualização histórico-sociológica da educação profissional brasileira até o final da década de 1990, ver Luiz Antônio Cunha [(2000a); (2000b); (2000c); (2000d)] e Silvia Manfredi (2002).

4.2.1. O desenvolvimentismo e as políticas assistencialistas (1809 a 1990)

Nos primeiros séculos, a economia brasileira se alternava em ciclos agrícolas e de mineração, com trabalho predominantemente escravizado, desenvolvido por povos indígenas nativos e por africanos. Dessa forma, a demanda por ações de formação e educação profissional era inexistente. Nesse período, que vai até o início do século XIX, nascem as “raízes da educação profissional (...) nas corporações de ofício, cujo conhecimento e domínio sobre o ofício era transmitido de um para outro, na relação mestre-aprendiz” (Moura, 2010a, p. 120) e, portanto, “não há registros de iniciativas sistemáticas ser caracterizadas como que hoje possam pertencentes ao campo da educação profissional escolar” (Moura, 2010b, p. 61).

No período da Primeira República (até a década de 1930), “a formação técnico-profissional foi se expandindo desorganizada e assistematicamente, fruto de uma concepção que atribuía a esse tipo de ensino um caráter eminentemente assistencial” (Neves & Pronko, 2008, p. 33) com o objetivo “de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (Moura, 2007b, p. 6). Paralelamente a essa concepção assistencialista e compensatória, surgiram, nesse período, outras concepções, nomeadamente,

a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho exercício de funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (Manfredi, 2002, p. 94).

A partir de então, para atender à “preparação de operários para o incipiente processo de industrialização” (Moura, 2012, p. 49), passa a se tornar hegemônica a concepção de educação profissional “para o trabalho assalariado e para o emprego”, na qual “a organização do ensino profissional e os métodos de ensino (...) foram adquirindo uma racionalidade técnica, em função do predomínio da ‘organização científica (capitalista) de trabalho’” (Manfredi, 2002, p. 94).

Com o avanço dos processos de urbanização e industrialização brasileira e “como parte de uma crescente ação reguladora do Estado sobre o mercado e as relações de trabalho” (Neves & Pronko, 2008, p. 37), na década de 1940 a educação profissional entra na agenda de industrialização, caracterizando “definitivamente o apoio do capital industrial à formação profissional, reconhecida como fator necessário ao seu funcionamento”. Com isso, dá-se lugar a uma “evolução qualitativa e quantitativa da educação profissional e tecnológica, mantendo-se, no entanto, a sua ligação umbilical com os elementos que constroem o ambiente do desenvolvimento econômico do país” (Pereira L. A., 2007, p. 150):

- A promulgação de um conjunto de decretos-leis denominados Leis Orgânicas da Educação Nacional (no âmbito da Reforma Capanema), que evidenciam “a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia (...)” – indústria, comércio e agricultura (Moura, 2010b, p. 64).
- A criação e expansão dos SNA, notadamente o Senai e o Senac, caracterizados como “um sistema privado de educação profissional com os recursos públicos recolhidos pelo Estado e devolvidos para a gestão do setor privado” (Grabowski, 2014, pp. 38-39).
- A criação das escolas técnicas e industriais federais, por transformação dos liceus (Pereira L. A., 2007, p. 150).

Nesse período, a dualidade estrutural é reforçada em três sentidos. Num primeiro sentido, estabelece-se “um sistema duplo de ensino profissional: um organizado e sob a responsabilidade do Estado” – que inclui as então escolas técnicas e agrotécnicas; e outro, “financiado e gerido pelo segmento empresarial” (privado), convocado pelo Governo Federal para “combater o déficit de mão de obra qualificada então existente” e “atuar na qualificação de pessoas” (Fernandes F. d., 2015, p. 53). Num segundo sentido, estabelece-se uma distinção entre “as ‘escolas industriais’ (...) de nível médio e caráter tecnológico, destinadas à formação para o trabalho complexo, e o ensino profissionalizante, representado pelos cursos de aprendizagem e de formação básica (treinamento), orientados para a formação direta e imediata da força de trabalho (...)” (Neves & Pronko, 2008, p. 38). Num terceiro sentido, reforça-se – em nome do desenvolvimento das forças produtivas e apoiado na divisão social e técnica do trabalho – a existência de dois caminhos diferenciados de formação profissional: um “para os que aprenderão a exercer sua função na escola” (dirigentes de nível superior ou médio) e o outro para os que aprenderão a exercer sua função “no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis)” (Kuenzer, 1997b, p. 15).

No período da primeira ditadura civil-militar brasileira, a partir de 1964, ocorreu um conjunto de reformas pautadas “pelos auspícios da Teoria do Capital Humano, ou do economicismo na educação” (Frigotto, 2005, p. 229), fundamentadas na ideia de baixa produtividade e “inadequação da proposta educacional (...), principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política” (Kuenzer, 1997a, p. 15). O ápice dessas reformas se deu em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, em todas as

escolas (públicas e privadas) do país. Essa medida substituiu a equivalência que existia entre os ramos secundário e propedêutico, instituída pela LDB anterior, “pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau” (Kuenzer, 1997b, p. 16). Para além deste objetivo manifesto, três outros objetivos podem ser apontados (p. 17):

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico (...).

Um aspecto importante para a educação profissional, do ponto de vista político, é que, pela primeira vez, essa LDB – e seus pareceres complementares – explicita intencionalmente a educação para o trabalho (Kuenzer, 1997b, p. 18). No entanto, essa reforma, que “do ponto de vista legal, eliminaria a dualidade entre educação geral e formação profissional” (Moura, 2012, p. 50), “trouxo consequências desastrosas, seja pela não implantação nas escolas públicas da estrutura necessária para a realização do ensino técnico-profissional, seja pela concessão de liberdade plena às escolas privadas de maquiadamente seguirem praticando a formação propedêutica (...)” (Lima Filho, 2013, p. 205). Diante da impossibilidade de sustentação dessa medida, a lei foi sofrendo modificações, “até se chegar, em 1982, (...) a uma solução de compromisso, mediante a qual se repunha a antiga distinção (...)” entre formação propedêutica e profissional, restaurando, legalmente, “a velha dualidade, que, na prática, não havia sido questionada” (Manfredi, 2002, p. 106).

Ainda nesse período, sob os auspícios de que “as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de segundo grau com reconhecida qualidade (...)” (Ramos M. N., 2006, p. 285), e inaugurando uma série de ‘programas federais’ no âmbito dos ministérios responsáveis pela Educação e pelo Trabalho, foi desenvolvido o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico. Esse programa – que teve como principal viés, uma “concepção utilitarista, tecnicista e produtivista” da educação profissional –, evidenciou “interesses conjunturais, de caráter político mais geral e/ou de clientelismo e fisiologismo (...)” (Frigotto et al., 2006, p. 148).

Finalizando o período que vai até 1990, no contexto propício da redemocratização do país, abriu-se o espaço para a defesa de uma educação profissional emancipatória e “de uma concepção de formação integral, inserindo-se aí a discussão dos conceitos de politécnia e escola unitária como referenciais para uma concepção educacional em construção a partir da sociedade civil” (Lima Filho, 2013, p. 206).

Em forma de síntese, a Figura 8 ilustra uma linha do tempo com os principais fatos históricos da educação profissional brasileira até os anos 1990.



Figura 8. Linha do tempo dos principais fatos históricos da educação profissional brasileira até os anos 1990.

Fonte: elaboração nossa (2021).

4.2.2. O neoliberalismo e as políticas fragmentadoras (1990 a 2002): a reforma nacional e a emergência do Estado-Regulador

A partir da década de 1990, o Brasil começa a assistir à intensificação do processo de reestruturação produtiva do capital (Antunes R. , 2009a, p. 39) e, desde então, a educação profissional no Brasil passou a ocupar “um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho”, sob a lógica – expressa nas as políticas, nos programas e nas ações governamentais – de que “a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégicas para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção” (Grabowski & Ribeiro, 2010, p. 271).

Do ponto de vista da educação, a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil coincide com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira, traduzidos no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que é “praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien” (Libâneo, 2012, p. 21). Nesse cenário, na primeira metade dos anos 1990, a educação brasileira “foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em (...) em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista” (Neves & Pronko, 2008, p. 52). A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – “valendo-se (...) da coerção, mas recorrendo simultaneamente ao

emprego de estratégias de busca de consenso”¹¹³ –, tomaram lugar mudanças significativas e abrangentes “no arcabouço normativo da educação escolar, no seu conteúdo curricular e na forma de gestão do sistema educacional e da escola” (Neves & Pronko, 2008, p. 57). Esse governo, “mediante a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e de sua cartilha do Consenso de Washington”, desenvolveu “reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro”, efetivando “políticas de ajuste mediante a desregulamentação de direitos, a descentralização de responsabilidades e os processos de privatização do patrimônio público” (Frigotto, 2005, pp. 231, 232). O projeto educativo “teve como traço permanente no âmbito organizativo e na concepção político-pedagógica combater e confrontar-se as teses, as lutas e as experiências fundamentadas na concepção de escola unitária e tecnológica e/ou politécnica” (p. 234). Diante do avanço e da consolidação do pensamento neoliberal, além do enfeixamento de políticas sob a denominação de “educação profissional e tecnológica”, a década de 1990 foi palco da “fragmentação do ensino técnico” e da “diversificação do ensino superior, por meio dos cursos superiores de tecnologia” (Ramos M. N., 2012, p. 11). Essas políticas fazem parte de um conjunto de medidas que se iniciam-se com a constituição de um sistema nacional de educação tecnológica, ganham força com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e consubstanciam-se por meio de reformas educacionais de amplo espectro, condicionadas e sob a influência direta de agências internacionais multilaterais.

No entanto, essas políticas foram implementadas em um ritmo lento, principalmente “em decorrência do grau de resistência das organizações dos trabalhadores, em especial dos trabalhadores em educação, à implementação de políticas educacionais voltadas para os interesses do capital” (Neves & Pronko, 2008, pp. 56-57). Em relação a essa resistência, C. d. Castro (2005) afirma que, de início, poucas reações vieram das escolas. Contudo, “logo a maré mudou para uma posição contrária à do ministro” (p. 159) e uma “oposição cerrada à reforma veio de um grupo de pesquisadores e professores esquerdistas do ensino¹¹⁴” (p. 161). O que convenceu as escolas “a não levar tão a fundo suas objeções à reforma foram os 250 milhões de dólares que elas poderiam aproveitar” (p. 160), fazendo com que a

¹¹³ Os principais mecanismos utilizados foram o uso de decretos federais; de mecanismos transformistas mediante favores clientelistas na relação com governos dos estados, com o Congresso Nacional, com os escalões superiores da burocracia na aparelhagem estatal e com a intelectualidade e lideranças sindicais na sociedade civil; e, ainda, o oferecimento de recursos financeiros às instituições educacionais que aderissem às reformas governamentais (Neves & Pronko, 2008, pp. 56-57).

¹¹⁴ Boa parte desses pesquisadores e professores (brasileiros) estão referenciados neste e em outros capítulos desta investigação, com análises diametralmente opostas às realizadas pelo autor, sustentando conceitos de uma educação profissional e tecnológica democrática e emancipatória. É o caso de Acácia Kuenzer, Dante Moura, Domingos Lima Filho, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, Lucília Machado, Maria Ciavatta, Marise Ramos, entre outros.

reforma fosse “implementada com firmeza” e conseguisse “aumentar a equidade e formar jovens interessados nos empregos para os quais estava sendo oferecida a capacitação” (p. 173).

Em forma de síntese, a Figura 9 ilustra uma linha do tempo com os principais fatos históricos da educação profissional brasileira entre 1990 e 2002.

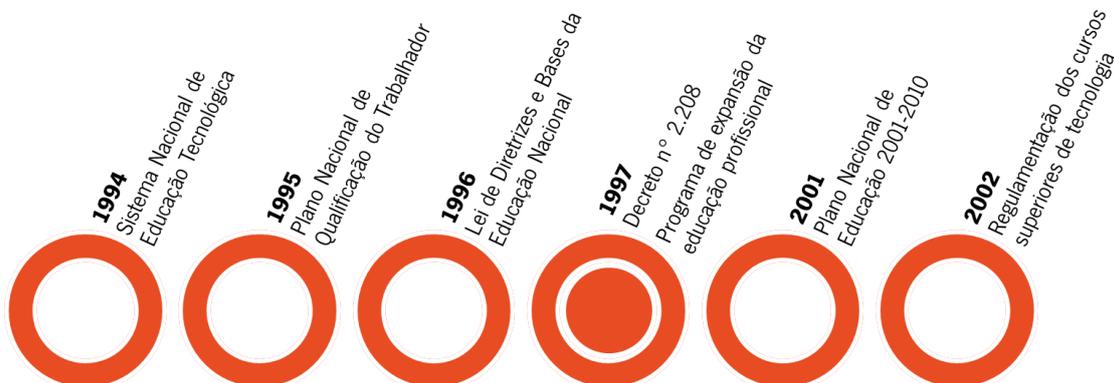


Figura 9. Linha do tempo dos principais fatos históricos e sociológicos da educação profissional brasileira entre 1990 e 2002.

Fonte: elaboração nossa (2022).

4.2.3. A política expansionista (2003-2015): a (pseudo) ‘social-democracia’ de cunho neoliberal

O período que intitulamos de “política expansionista” toma lugar a partir da vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) para a Presidência da República, nas eleições federais brasileiras de 2002. Esse fato criou uma vultosa expectativa em toda a sociedade – especialmente nos pesquisadores e nos integrantes das redes públicas de educação – de alteração do projeto societário e, por suposto, do projeto de educação, que vinha sendo implementado no país no governo anterior, de FHC, em particular a clara disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia de problematização da política de educação profissional.

No entanto, rapidamente essa expectativa inicial foi sendo quebrada. Desde a apresentação do Plano Plurianual 2004-2007 do primeiro governo Lula, fica evidente a “estreita relação com os postulados do neoliberalismo de terceira via norteadores da política pública (...)” (Neves & Pronko, 2008, p. 69). De acordo com as autoras, dentre as políticas expressas no documento O Desafio de Educar o Brasil, norteador da educação escolar do primeiro governo Lula da Silva, está descrito, no âmbito da educação profissional, o “(...) fortalecimento da educação profissional no Brasil, com a inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho e a formação de técnicos para contribuir com o novo modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado na produção” (p. 70). Do ponto de vista técnico, essa política visava, simultaneamente, “a propiciar oportunidades de aquisição de competências para a realização de

trabalho simples formal e/ou informal e a conduzir permanentemente o trabalhador, (...) ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (p. 71). Nesse relato, resta claro que a política do primeiro governo Lula não pretendeu alterar o quadro instalado¹¹⁵, e desenvolveu ações de articulação entre educação geral e formação técnica no intuito tão somente de ajustar-se “à diretriz educacional dos organismos internacionais de recuperação de uma ‘educação humanista ou educação geral para todos’, em tempos de ‘sociedade do conhecimento’” (Neves & Pronko, 2008, p. 74).

Como ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1107), o primeiro governo Lula se conduziu “para o terreno das reformas parciais, antes que para uma reforma integral” – na qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deveria reapropriar-se da perspectiva do “direito à educação laica, gratuita, de qualidade, politécnica e de formação omnilateral” –, predominando, portanto, a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no governo FHC. Já nos Anais do Seminário Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas (Brasil. MEC. Semtec, 2003b), realizado em 2003, resta clara a intenção de oferecer aos ‘desvalidos da sorte’ uma educação específica – a educação profissional e tecnológica, como ‘cura’ para os males sociais e, nesse aspecto, defendida pelo governo como política pública e de interesse do Estado –, mantendo os pressupostos das políticas anteriores, por meio de um suposto “novo ordenamento educacional, na premissa de contribuir efetivamente para o enfrentamento das situações vulneráveis a que o País estaria sujeito, assim como para diminuir a pobreza de parcela significativa da sociedade brasileira” (Azevedo et al., 2012, p. 31). Portanto, nesse cenário, cabe destacar a fragmentação e descontinuidade das políticas públicas educacionais no Brasil da década anterior [(Moura, 2007a); (Oliveira D. A., 2011, p. 327)], em particular a questão dos avanços e retrocessos relativos à dualidade estrutural na educação profissional e tecnológica, reforçando a ideia da adoção sistemática de políticas de governo e não de Estado.

No segundo governo Lula, por sua vez, as reformas educacionais – em especial a proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007– foram largamente inspiradas em muitas das matrizes utilizadas pelo modelo Banco Mundial (Haddad, 2008, p. 12). Para Azevedo et al. (2012, pp. 31-32), em relação à educação profissional, o governo Lula “se utilizou da estrutura do Estado para atender aos reclamos das forças capitalistas, como foi o caso da manutenção de determinados pressupostos do Decreto nº 2.208, de 1997, que interessavam aos empresários do setor educacional e

¹¹⁵ No entanto, do ponto de vista analítico, ainda que limitada, esta articulação, representou a ruptura de um modelo neoliberalista, particularmente implementado sob os auspícios do Decreto nº 2.208, de 1997, e revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004.

dos segmentos produtivos”, principalmente os conceitos de aprendizagem por competências e de empregabilidade.

Na sequência dos governos Lula, o governo de Dilma Rousseff (Dilma) – interrompido prematuramente em 2016 por um golpe parlamentar – não apenas reforçou as estruturas capitalistas que pautaram a educação profissional, como ampliou significativamente as ações e o financiamento público para a educação privada, sobretudo por meio do Pronatec¹¹⁶.

Assim, fundamenta-se uma (pseudo) ‘social-democracia’ que, como ressalta Laval (2019, pp. 12-13), financia um sistema educacional “único no mundo”, “muito mais ‘neoliberalizado’ do que (...) sistemas educacionais europeus”, tendo chegado prematuramente “ao estágio do ‘capitalismo escolar e universitário’, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino”, com dominação de “grandes oligopólios cotados em bolsa (...)” de valores. Nesse cenário, uma série de medidas – interpretadas inicialmente como tentativas de ‘reconstrução nacional’ das políticas de educação profissional e tecnológica – tomaram lugar na agenda do Ministério da Educação brasileiro. Articulações envolvendo equipes de pesquisadores e diversas ações coletivas com o compromisso de ampliar o debate envolvendo a sociedade – e que legitimariam as propostas do governo – foram o cenário para que fossem implementados:

- uma tentativa de contrarreforma, realizada por meio do Decreto nº 5.154, de 2004, “instrumento com pouca força para reorientar as políticas já implantadas” (Corsetti & Vieira, 2016, p. 377), e que, embora retome a oferta de cursos técnicos integrados de nível médio, incorpora todas as modalidades de educação profissional definidas no Decreto nº 2.208, de 1997, com pequenas mudanças de denominação (Kuenzer, 2007, p. 500);
- a reafirmação e a consolidação legal da educação profissional e tecnológica como modalidade educacional, realizada por meio da Lei nº 11.741, de 2008;
- um ordenamento regulatório da educação profissional e tecnológica por meio de catálogos nacionais de cursos técnicos e de cursos superiores de tecnologia, pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos técnicos de nível médio e pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, que restringe a liberdade dos sistemas educacionais na formulação dos itinerários formativos, configurando mais uma ação de padronização curricular, e que perpetuam a centralidade na pedagogia das competências;

¹¹⁶ Para detalhamento, ver item “O Pronatec: a consolidação das políticas de quase-mercado na educação profissional” adiante.

- a expansão da Rede Federal, desenvolvida em fases que se iniciaram em 2005/2006, e que teve seu apogeu com a promulgação da Lei nº 11.892, de 2008; e
- a expansão (des)ordenada da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada (FIC), por meio de uma ação (pseudo)integrativa, estabelecida por meio da Lei nº 12.513, de 2011 – o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, principal impulsionador das ações de avaliação de políticas e programas de educação profissional no período de 2013 a 2015.

Boa parte dessas ações, ‘gestadas coletivamente’, foram sistematizadas inicialmente no documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil. MEC. Setec, 2004). Nesse documento, “o governo Lula traz para si a responsabilidade pela definição de uma política para a vigente EPT do MEC, de maneira a corrigir distorções” (Azevedo et al., 2012, p. 32), a partir de um conceito de educação entendida como “o referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores (...)” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 11).

Para Marise Ramos (2012, p. 40), há um avanço no plano de uma política pública de educação tecnológica em relação aos períodos anteriores uma vez que que, dentre outros aspectos, as ações propostas “implicam (...) a totalidade do sistema público que atua na educação profissional” – redes estaduais e federal – e “apresentam metas físicas e financeiras claras”.

Em forma de síntese antecipada, a Figura 10 ilustra uma linha do tempo com os principais fatos históricos da educação profissional brasileira entre 2003 e 2015, tendo por fundamento as análises realizadas ao longo da narrativa histórica desenvolvida à sequênc

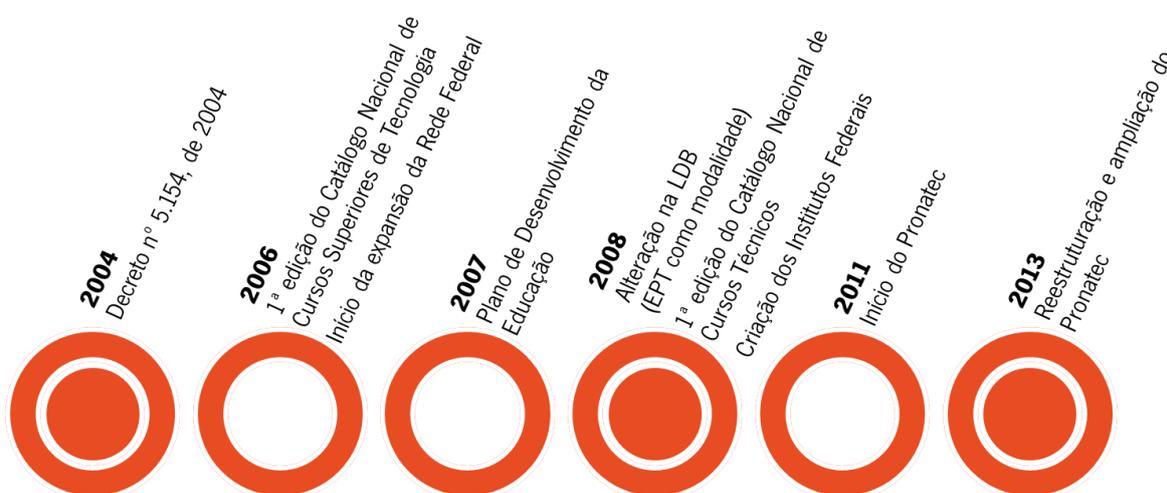


Figura 10. Linha do tempo dos principais fatos históricos da educação profissional brasileira entre 2003 e 2015.

Fonte: elaboração nossa (2022).

O Decreto Federal nº 5.154, de 2004, e a (não) ruptura com o modelo neoliberal

O Decreto nº 5.154, de 2004, ao revogar o Decreto nº 2.208, de 1997, teve a intenção e o objetivo primordial de restabelecer uma política de educação profissional articulada com a educação básica, especialmente na sua forma integrada. Além disso, o Decreto nº 5.154, de 2004 (Brasil, 2004) – com pequenas alterações pelo Decreto nº 8.268, de 2014¹¹⁷ –, estabeleceu que a educação profissional deveria observar as seguintes premissas (art. 2º):

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática.

Entendido por diversos pesquisadores como a ‘solução possível’, após intensas e polêmicas discussões políticas e teóricas (Moura, 2012, p. 55), o Decreto resultou como uma medida governamental “de conciliação de diversas forças em disputa, na qual compareceram posições conservadoras”. Nesse embate, embora restituída a possibilidade de integração, foram mantidas as alternativas de (des)articulação da educação profissional com a educação básica, “evidenciando a permanência dos elementos de dualidade educacional” (Lima Filho, 2013, p. 207), permitindo “não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional” (Rodrigues, 2005, p. 261).

Entretanto, o que se esperava uma política consistente “de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação”, mediante a não priorização da política de integração e as divergências de concepção entre a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica sobre o tema (Frigotto et al., 2005, p. 1091).

Ademais, outra questão não resolvida no Decreto diz respeito à manutenção de uma ‘modularização disfarçada’ – “potencializada por meio da noção de ‘itinerários formativos’” (Rodrigues, 2005, p. 264)” –, uma vez que prevê que “os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e

¹¹⁷ Essas alterações se restringiram a incluir, no art. 2º “III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e IV - a indissociabilidade entre teoria e prática” e, no art. 3º, a definir, para os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores “§ 1º (...) carga horária mínima de cento e sessenta horas para a formação inicial, sem prejuízo de etapas posteriores de formação continuada (...)”. A primeira inclusão resgatou princípios tidos como basilares para a educação profissional e a segunda alteração foi realizada para sustentar legalmente diversas ações do Pronatec.

organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento” (Brasil, 2004)(art. 6º).

Assim, na visão crítica de Rodrigues (2005, p. 262), o novo Decreto apresenta-se, considerando-se a forma e a oportunidade, como antidemocrático ou ocioso, uma vez que “não provoca, de cima para baixo, transformações radicais nos ‘pátios das escolas’” e que “não muda substantivamente a ordem legal da educação profissional” pois apenas reforça o que já estava previsto na LDB, mas “apenas prevê regras mais claras”.

A Lei nº 11.741, de 2008, e a consolidação da educação profissional e tecnológica como modalidade educacional

A LDB define, no Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, dois níveis para a educação escolar: a educação básica, “formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”; e a educação superior (Brasil, 1996)(art. 21). A inclusão da educação profissional técnica de nível médio como seção específica da LDB – Seção IV-A –, promovida pela Lei nº 11.741, de 2008 (Brasil, 2008a), foi, sem dúvidas um dos maiores avanços legais da educação profissional do Brasil nos últimos anos. Essa disposição procura ressaltar a concepção de que “esses cursos são da educação básica e encontram-se, portanto, no âmbito das políticas educacionais” (Pacheco E. , 2012, p. 29). Ademais, para além de ser incluída como modalidade educacional – assumida como um todo no Capítulo III - Da Educação Profissional e Tecnológica –, ao ser localizada no Capítulo II - Da Educação Básica, a educação profissional técnica de nível médio passou a ser compreendida como uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio, organicamente relacionada com a educação básica. Essa nova realidade, trouxe “implicações importantes quanto à responsabilização dos sistemas de ensino na sua oferta, em razão tanto da articulação da formação inicial e continuada com a EJA, quanto da integração da formação técnica com o ensino médio” (Ramos M. N., 2010, p. 51).

Também nesse contexto, a educação profissional e tecnológica – integrando-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia [(Brasil, 2008a)(art. 1º); (Brasil, 1996)(art. 39)] – passou a ser organizada em cursos e programas, em vez de níveis, e, com isso, evitar-se-ia, legalmente¹¹⁸, “que a política de educação profissional levasse à constituição de um sistema educacional paralelo” (Ramos M. N., 2010, p. 51). Os cursos de educação

¹¹⁸ Na prática, no entanto, observa-se que ainda persiste a ideia de a educação profissional e tecnológica ser um ente à parte e à margem dentro dos sistemas de ensino.

profissional e tecnológica foram, dessa forma, organizados como [(Brasil, 2008a)(art. 1º); (Brasil, 1996)(art. 39)]:

- I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - de educação profissional técnica de nível médio; e
- III - de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

No caso específico da educação profissional técnica de nível médio – os ‘cursos técnicos’ – a nova Lei previu as formas articulada integrada, articulada concomitante e subsequente ao ensino médio de desenvolvimento [(Brasil, 2008a)(art. 2º); (Brasil, 1996)(arts. 36-B e 36-C)]. Embora não fosse o desejado pelos que defendem a forma integrada como a única possível de garantir uma formação integral, a manutenção das formas concomitante e subsequente se deveu

tanto à necessidade de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a educação profissional, incluindo as próprias secretarias estaduais de educação, quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidades da população jovem e adulta brasileira às quais essas formas poderiam também atender (Ramos M. N., 2010, p. 51).

Importante ressaltar, ainda, que a ‘modularização disfarçada’, regulamentada no Decreto nº 5.154, de 2004, foi mais uma vez reafirmada na nova Lei [(Brasil, 2008a)(art. 2º); (Brasil, 1996)(art. 36-D)].

Os catálogos nacionais de cursos e a padronização curricular

Os catálogos nacionais disciplinam a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica nas suas diversas formas.

O Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, foi aprovado inicialmente pela Portaria MEC nº 10, de 2006, e, atualmente, possui três edições publicadas:

- 1ª edição, em 2006, com 98 cursos, em 10 eixos tecnológicos (Brasil. MEC, 2006);
- 2ª edição, em 2010, com 112 cursos, em 13 eixos tecnológicos (Brasil. MEC, 2010); e
- 3ª edição, em 2016, com 134 cursos, em 13 eixos tecnológicos (Brasil. MEC, 2016a).

Instituído inicialmente pela Portaria MEC nº 870, de 2008, e aprovado pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11, de 2008, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil. MEC, 2021), possui quatro edições publicadas:

- 1ª edição, em 2008, com 185 cursos, em 12 eixos tecnológicos (Brasil. MEC, 2008);
- 2ª edição, em 2012, com 220 cursos, em 13 eixos tecnológicos (Brasil. MEC, 2012);
- 3ª edição, em 2014, com 227 cursos, em 13 eixos tecnológicos (Brasil. MEC, 2014a); e
- 4ª edição, em 2020, com 215 cursos, em 13 eixos tecnológicos, com apresentação eletrônica (Brasil. MEC, 2020).

A história do Guia Pronatec de Cursos FIC inicia pela Portaria MEC nº 1.568, de 2011, com (e para) o Pronatec. A primeira edição foi sistematizada pela Setec/MEC ainda em 2011, para regular o

financiamento das ofertas desses cursos por meio da Bolsa-Formação. Ao todo, existem quatro edições publicadas:

- 1ª edição, em 2011, com 442 cursos, em 11 eixos tecnológicos (Brasil. MEC. Setec, 2011a);
- 2ª edição, em 2012, com 515 cursos, em 11 eixos tecnológicos (Brasil. MEC. Setec, 2012a);
- 3ª edição, em 2013, com 657 cursos, em 12 eixos tecnológicos (Brasil. MEC. Setec, 2013a); e
- 4ª edição, em 2016, com 646 cursos, em 12 eixos tecnológicos (Brasil. MEC. Setec, 2016).

A evolução histórica desses catálogos e do guia incorpora, a partir de estudos desenvolvidos em 2013 – além da denominação, do eixo tecnológico, da carga horária mínima e do perfil profissional de conclusão – as seguintes informações: a infraestrutura mínima requerida para o funcionamento do curso; o campo de atuação no qual os profissionais egressos podem desempenhar suas atribuições; as ocupações Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas ao perfil profissional do egresso; as possibilidades de prosseguimento de estudos, coerentes com o itinerário formativo do egresso; e, no caso dos cursos FIC, os requisitos para acesso.

Cabe ressaltar que os catálogos, para além de fonte de informação para estudantes, foram concebidos “para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia e como instrumento de orientação” às instituições ofertantes (Machado L. R., 2008, p. 16). Além disso, como são utilizadas para fins de processos de avaliação¹¹⁹, as informações constantes nos documentos se configuram como indutoras dos perfis profissionais de conclusão, o que introduz uma componente de padronização dos currículos praticados pelas diversas redes.

A expansão da Rede Federal e a criação dos institutos federais como política de Estado

Os estudos para a expansão da Rede Federal foram iniciados em 2005 e implementados a partir de 2006 (Brasil. MEC. Setec, 2005) quando foi revogada, por meio da Lei nº 11.195, de 2005, a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994. Num processo de ‘contrarreforma’ (Fernandes F. d., 2015, p. 90) e tendo como objetivos expressos: “elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, [e] criação de instituições em estados e municípios antes não beneficiados” (Pacheco et al., 2012, p. 17)¹²⁰, a expansão da Rede Federal, no contexto do segundo governo Lula, representou, “a presença do Estado brasileiro por meio de instituições

¹¹⁹ O Enade dos cursos superiores de tecnologia, assim como os processos de avaliação performados no âmbito do Pronatec para os cursos FIC, utilizam as informações do catálogo e do guia FIC, respectivamente, como subsídio.

¹²⁰ Para esses autores, a expansão configurou um avanço em termos de gestão pública governamental, uma vez que priorizou “critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos) (...) para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades” (Pacheco et al., 2012, p. 17).

reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos”, e a ampliação de possibilidade de acesso de uma importante parcela da população a uma educação reconhecidamente de qualidade (Moura, 2012, pp. 61-62). Por outro lado, deslocou a centralidade da função social no contexto da expansão “para as questões de cunho organizativo” dessas instituições, “reduzindo-se a noção de escola à de prédio, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que as escolas entrassem em funcionamento de forma imediata” (Moura, 2013a, p. 161).

Assim, a partir de 2006 foi iniciada a primeira fase da expansão e interiorização de unidades das escolas técnicas e agrotécnicas, partindo de um total de 140 e chegando a 173 unidades de ensino descentralizadas em 2008 (Brasil. MEC, 2022). A promulgação da Lei nº 11.892, de 2008, para além de instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – ignorando a existência do Sistema Nacional de Educação Tecnológica –, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008b) e abriu caminho para a intensificação do processo de expansão, alcançando 562 unidades em 2014, e 661 em 2019 –, sendo que apenas 139 unidades (21%) existiam antes da expansão (Brasil. MEC. Setec, 2019a) –, contemplando um total de 578 (10%) municípios.

Constituídos inicialmente mediante resposta à chamada feita pelo Decreto nº 6.095, de 2007, os Institutos Federais foram criados com a finalidade de “responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (Silva et al., 2009, p. 8). Em sua atuação multicampi e pluricurricular – atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica –, ofertam

educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores (p. 24).

Em especial, esse arranjo educacional “abre novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica” (Silva et al., 2009, p. 8). Nesse sentido, na visão dos idealizadores, são, ao mesmo tempo, agentes pacientes e protagonistas da educação profissional e tecnológica como política pública – com o “compromisso de pensar o todo como aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica e cultural) e, ainda, (de) estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional, dentre outras)” (Brasil, MEC, Setec, 2010, p. 19). Por outro lado, na visão de Azevedo et al. (2012, p. 34), essa nova institucionalidade representa “o tipo de ensino endereçado aos trabalhadores (...) que absolutamente não avança em relação à EPT da década de 1990”.

O Pronatec: a consolidação das políticas de quase-mercado na educação profissional

Com as justificativas de que “as ações de educação profissional iniciadas na segunda metade da década [de 2000] passada tiveram caráter estruturante e trouxeram avanços significativos, mas não foram suficientes para atender a demanda por formação profissional” (Feres, 2015, p. 91), e de que existia, no Brasil, um “‘apagão de mão de obra qualificada’, oportunizado pelo crescimento econômico do país que demanda profissionais capacitados para postos de trabalho mais complexos” (Soares et al., 2012, p. 98), o Pronatec, intitulado Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, foi instituído por meio da Lei nº 12.513, de 2011. Como objetivos explícitos, vinculados às ditas ‘iniciativas’ (Brasil, 2011b)(art. 1º, parágrafo único), o Pronatec declara:

- “fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica” – Expansão e Reestruturação da Rede Federal;
- “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” – Bolsa-Formação Estudante, Rede e-TEC Brasil, Acordo de Gratuidade¹²¹ e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico¹²²;
- “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional” – Brasil Profissionalizado;
- “ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional” – Bolsa-Formação Trabalhador e Acordo de Gratuidade;
- “estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica” – Rede e-TEC Brasil; e
- “estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda” – FIES Empresa, Guia FIC Pronatec e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

¹²¹ Os acordos de gratuidade são protocolos de compromissos que preveem a “oferta de vagas gratuitas em aprendizagem, formação inicial e continuada, e em educação profissional técnica de nível médio, a pessoas de baixa renda, por meio do comprometimento de parte da receita líquida de contribuição compulsória (...)” (TCU, 2017, p. 1). das entidades integrantes do Sistema S. Têm como signatários, de um lado o Governo Federal, representado pelo Ministério da Fazenda, MEC e Ministério do Trabalho (MTb), e de outro, a Confederação Nacional do Comércio [(Brasil. MEC, MTE, MF, 2008b)], Confederação Nacional da Indústria [(Brasil. MEC, MTE, MF, 2008a)], Senai, Sesi, Senac e Sesc (TCU, 2017, p. 1).

¹²² O Fies, na modalidade de educação profissional e tecnológica, “é destinado à concessão de financiamento a estudante, em caráter individual (FIES Técnico), para o custeio da sua formação profissional técnica de nível médio, ou a empresa (FIES Empresa), para custeio da formação inicial e continuada ou qualificação profissional dos seus trabalhadores” (Brasil. MEC, 2013b). Na prática, foi uma iniciativa natimorta e pouco expressiva do Pronatec, tanto que não figura nos relatórios e nos dados oficiais do programa [(Brasil. MEC. Setec, 2019a); (Gallindo et al., 2015)].

De inovação real, o Pronatec trouxe a criação da Bolsa-Formação (nas versões Estudante e Trabalhador), que conseguiu movimentar os atores responsáveis pelas políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal, e as diversas ações de formação profissional ‘espalhadas’ pela esplanada dos ministérios¹²³. Em consequência direta dessa iniciativa, têm-se a implementação do Guia Pronatec de Cursos FIC e a reformulação do CNCT, particularmente a articulação com a CBO.

No entanto, se por um lado, a Bolsa-Formação Pronatec correspondeu “coerentemente à necessidade de uma política unificada de formação de trabalhadores no Brasil” (Ramos M. N., 2015, p. 103), por outro, representou o financiamento preponderante de “cursos de qualificação profissional de curta duração [160 horas, por padrão] e cursos técnicos subsequentes ou concomitantes ao ensino médio” (Corsetti & Vieira, 2016, p. 389), como ratificam os dados apresentados na Tabela 1 e ilustrados pela Figura 11 e pela Figura 12. O paradoxo reside expressamente no fato de que uma das sustentações do Pronatec como ‘política pública’ foi exatamente a propagação da elevação de escolaridade (Brasil. MEC. Setec, 2011b, pp. 70-71):

(...) Aponta-se verdadeiramente para uma perspectiva de formação de um trabalhador capaz de se tornar um agente político, capaz de compreender a realidade e ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir em prol das transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de um país menos desigual e mais justo.

(...) Com esta compreensão, o Governo Brasileiro colocou em curso um conjunto de ações que compõem as políticas para a Educação Profissional e Tecnológica que detém, entre os seus princípios norteadores, o compromisso com a inclusão social, a ampliação e melhoria das condições da oferta pública e gratuita, a democratização do acesso e permanência, a valorização dos trabalhadores a ela dedicados.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que, na educação profissional técnica de nível médio, apenas cursos desenvolvidos por meio das formas integrada e concomitante ao ensino médio proporcionam elevação de escolaridade (diferentemente da forma subsequente). Por outro lado, apenas os cursos de qualificação profissional no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) proporcionam essa ampliação do nível de escolarização.

¹²³ No âmbito da Bolsa-Formação, vários outros programas – não apenas de educação/educação profissional, mas vinculados a assistência social, trabalho e emprego, defesa/forças armadas, turismo, desenvolvimento agrário, ciência e tecnologia, previdência social, indústria e comércio exterior, justiça, comunicações, agricultura e pecuária, pesca e aquicultura, direitos humanos, cultura, entre outros – foram articulados, a exemplo do Proeja (por meio do Pronatec EJA), da Rede Certific (por meio do Pronatec Certific), do ProJovem (por meio do Pronatec ProJovem), do Mulheres Mil (Pronatec Mulheres Mil) e tantos outros que ‘ganham a adjetivação’ Pronatec: Pronatec Copa, Pronatec Viver Sem Limite, Pronatec Campo, Pronatec Sistema Socioeducativo, Pronatec Brasil sem Miséria, Pronatec Seguro-Desemprego, Pronatec Exército, Pronatec Aeronáutica, Pronatec Marinha, Pronatec Brasil Maior, Pronatec Comunicações, Pronatec Sistema Prisional, Pronatec Reabilitação Profissional, Pronatec Cultura, Pronatec Pesca e Aquicultura. Para maiores detalhamentos, ver Gallindo et al. (2015, pp. 28-32, 44-45).

Tabela 1. Total de matrículas em cursos técnicos e FIC, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por tipo de oferta, de 2011 a 2019, no Brasil.

Ano / Oferta	FIC	Técnico concomitante	Técnico subsequente	Total de matrículas
2011	23.060	0	0	23.060
2012	562.037	108.756	0	670.793
2013	1.349.857	118.631	179.299	1.647.787
2014	1.378.288	96.477	436.027	1.910.792
2015	191.260	41.617	56.384	289.261
2016	63.938	20.541	28	84.507
2017	43.315	65.822	8.206	117.343
2018	61.436	27.531	0	88.967
2019	6.135	4.642	0	10.777
Total de matrículas	3.679.326	484.017	679.944	4.843.287

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: Não há oferta de cursos técnicos integrados.

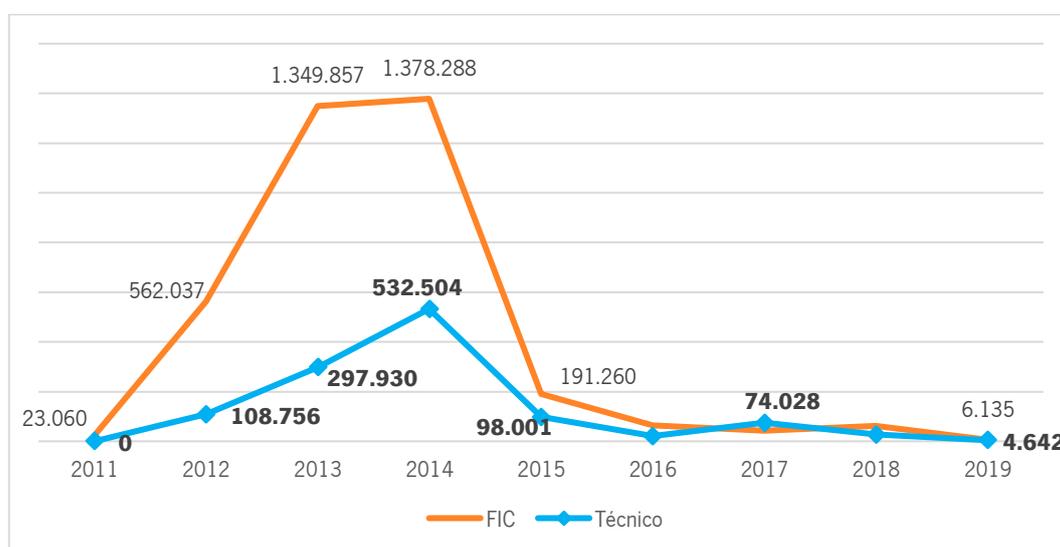


Figura 11. Evolução do número de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2011 a 2019, no Brasil.

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: Os dados de cursos técnicos incluem as ofertas subsequente e concomitante ao ensino médio. Não há oferta de cursos técnicos integrados.

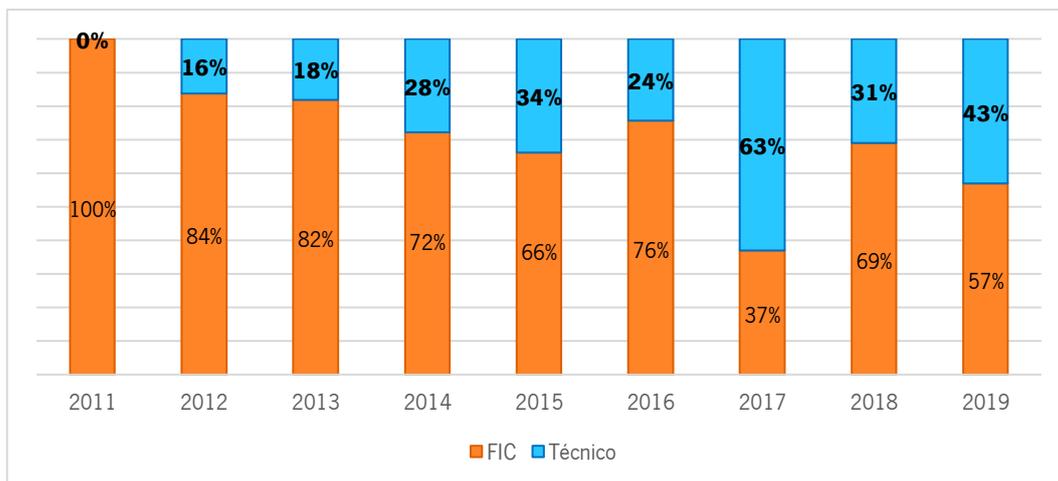


Figura 12. Evolução do percentual de matrículas em cursos FIC, presenciais e EAD, por forma de oferta, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2010 a 2019, no Brasil.

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: Os dados de cursos técnicos incluem as ofertas subsequente e concomitante ao ensino médio.

A ‘orientação teórico-conceitual’ do Pronatec, ainda sob a ótica do governo federal, baseou-se nos seguintes ‘princípios político-pedagógicos’ (Gallindo et al., 2015, pp. 26-27):

O direito ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (...). O compromisso com a elevação da escolaridade da população, uma condição imprescindível para os processos de qualificação profissional comprometidos com a formação integral do trabalhador. O estímulo à continuidade e à progressividade dos estudos, na perspectiva de consolidar a autonomia e a emancipação do sujeito, como condição para superação das desigualdades sociais.

Na prática, como apontado, o que se viu foi que a Bolsa-Formação se configurou como o grande ‘agente’ de desmobilização da oferta de cursos técnicos integrados – para adolescentes, jovens e adultos –, com uma formação mais sólida, integrada e integral. Mediante a ‘compra de serviços’ de oferta de educação profissional, e com pagamento diretamente às instituições ou aos professores/instrutores, “inclusive permitindo a contratação, sob a forma de terceirização, de docentes, em caráter precário” (Corsetti & Vieira, 2016, p. 388), a Bolsa-Formação Pronatec foi desenvolvida pela rede pública – inclusive a Rede Federal e as redes estaduais – e, majoritariamente, pela rede privada – inclusive o Sistema S e as IES privadas. De acordo com os dados apresentados na Tabela 2 e ilustrados na Figura 13, cerca de 75% das matrículas ‘viabilizadas’ por meio da Bolsa-Formação foram ofertadas pela rede privada, sobretudo pelas instituições do Sistema S (notadamente Senai e Senac), que representaram 85% desse percentual, e 63,7% do total das ofertas. Nesse cenário, a Rede Federal representou 15,8% das ofertas, ‘liderando’ a rede pública no âmbito da Bolsa-Formação.

Tabela 2. Total de matrículas em cursos técnicos e FIC, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por categoria administrativa e rede ofertante, de 2011 a 2019, no Brasil.

Categoria administrativa	Rede ofertante	FIC	Técnico concomitante	Técnico subsequente	Total de matrículas
Pública	Rede Federal	673.986	72.503	20.798	767.287
	Redes estaduais	273.834	78.288	14.916	367.038
	Instituições municipais	5.855	48.179	926	54.960
Privada	Sistema S	2.725.651	285.047	75.270	3.085.968
	IES privadas	—	—	375.422	375.422
	ETNM privadas	—	—	192.612	192.612
Total de matrículas		3.679.326	484.017	679.944	4.843.287

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: Não há oferta de cursos técnicos integrados.

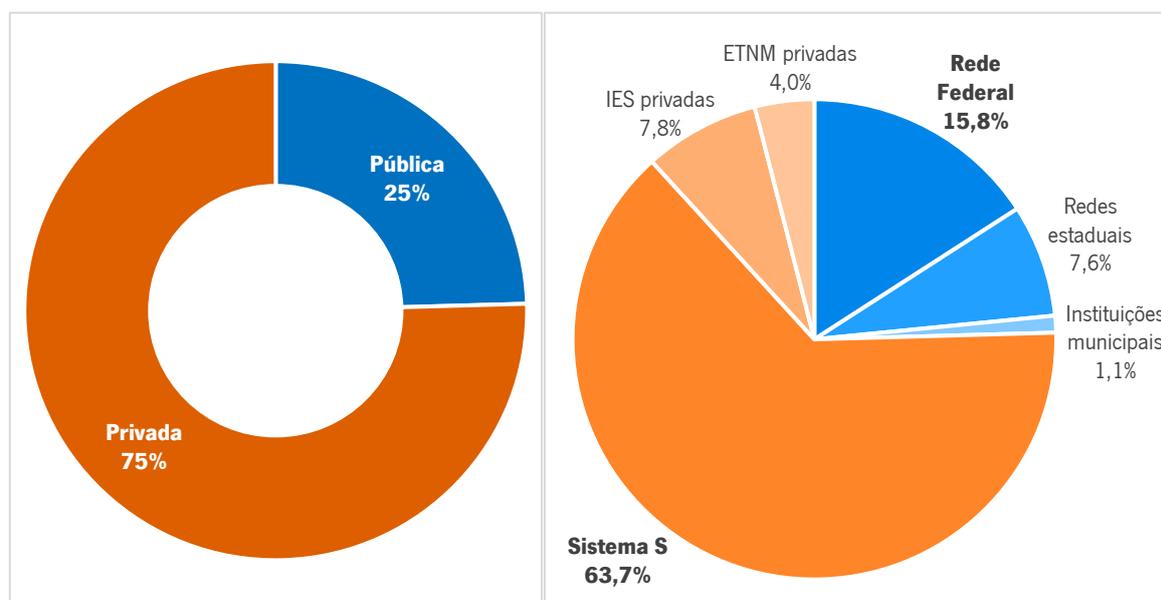


Figura 13. Distribuição percentual de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por categoria administrativa e rede ofertante, de 2011 a 2019, no Brasil.

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: Os dados de cursos técnicos incluem as ofertas subsequente e concomitante ao ensino médio.

Movimentando diversos bilhões de reais, principalmente entre os anos de 2012 e 2015¹²⁴, e sob os olhos contabilísticos dos órgãos federais de controle, rapidamente foram cobradas ações de avaliação,

¹²⁴ De acordo com os dados extraídos do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a), o Pronatec, apenas nas iniciativas Bolsa-Formação, Expansão e Reestruturação da Rede Federal, Brasil Profissionalizado e Rede e-TEC, injetou

prestação de contas e responsabilização sobre as iniciativas do Pronatec, em particular a Bolsa-Formação, o FIES Técnico e Empresa e o Acordo de Gratuidade do Sistema S. Isso rendeu a instituição de convênios, contratos e parcerias com a FGV, com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, com o CGEE e com outras organizações governamentais e não-governamentais para a realização de estudos e avaliações que incidiram, principalmente, sobre a execução físico-financeira do Acordo de Gratuidade do sistema S (com a FGV)¹²⁵ e da Bolsa-Formação Pronatec (com o Ipea) e sobre o alinhamento qualificado entre ofertas e demandas de educação profissional e tecnológica nos contextos de desenvolvimento territorial e setorial¹²⁶ (com o CGEE¹²⁷). Esses estudos e avaliações tinham o intuito de possibilitar, ao governo federal, tanto o planejamento e as decisões quanto à oferta e à demanda por formação e qualificação profissional quanto o respaldo político-administrativo e legal para a aplicação do vultoso montante financeiro dispendido no Pronatec.

Além disso, rapidamente foram providenciadas as adequações nos normativos legais do Pronatec, com a previsão de processos de habilitação (concedida por meio da avaliação de indicadores, com visitas in loco) e da avaliação da aplicação dos recursos dispendidos no âmbito da Bolsa-Formação. Esses processos de habilitação e de avaliação estão previstos na Lei nº 12.513, de 2011, alterada pela Lei nº 12.816, de 2013 (Brasil, 2011b):

Art. 6º-B. O valor da bolsa- formação (...) será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, mediante autorização do

R\$ 24.074.230.734,36 entre 2011 e 2018 nas instituições públicas e privadas ofertantes de educação profissional e tecnológica. Desse montante, 74% foram investidos no período entre 2012 e 2016. O Bolsa-Formação foi responsável por 74% desse total entre 2011 e 2018 e 63% entre 2012 e 2016. A Rede Federal captou 32% desse total entre 2011 e 2018 e 27% entre 2012 e 2016 para as ações de expansão e de reestruturação. Ressalte-se que os investimentos ou as isenções fiscais proporcionadas pelas iniciativas Acordo de Gratuidade do Sistema S e FIES Técnico e Empresa não estão contabilizados nesses valores.

¹²⁵ O Acordo de Gratuidade foi alvo do Acórdão nº 1067/2017-TCU/Plenário, que determinou, entre outros itens, que o MEC deveria estabelecer normativamente (não apenas administrativamente, como foi o caso do produto da contratação da FGV), “metodologia de acompanhamento do Acordo de Gratuidade que contenha, necessariamente, os seguintes pontos: (i) os itens que serão objeto de acompanhamento; (ii) [as] regras de apropriação das despesas diretas, indiretas e investimentos (...); (iii) [os] prazos às entidades para entrega dos dados e informações necessários ao acompanhamento; [e] (iv) [os] prazos para emissão de seus pareceres, notas técnicas ou outros documentos de análise do cumprimento das metas estipuladas, bem como as medidas a serem adotadas em caso de descumprimento do acordo” (TCU, 2017, p. 48).

¹²⁶ A ideia do planejamento das ofertas vinculado a aspectos de desenvolvimento territorial e setorial não é assim tão original. Ainda em 1998, M. H. Castro, num alinhamento com as reformas gerencialistas do período, advertia que “seria interessante definir os perfis profissionais desejáveis de acordo com as características regionais da economia local” e que era “recomendável criar formas locais ou regionais, com a participação de empresários, sindicatos, comerciantes, agricultores, etc. para identificar as necessidades do mercado e os perfis adequados a cada contexto” (Castro M. H., 1998, p. 33).

¹²⁷ O ‘Mapa da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil’ [(CGEE, 2013); (CGEE, 2015); (CGEE, 2018)] foi o principal ‘produto’ desse contrato. No entanto, sua utilização não foi viabilizada no período mais expressivo de desenvolvimento da Bolsa-Formação Pronatec – entre 2013 e 2015 – uma vez que o documento final do mapa de demandas e ofertas de vagas só ficou pronto em 2018, e que a plataforma tecnológica que forneceria as informações em ‘tempo real’ não implementada.

estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação.

(...) § 1º O Ministério da Educação avaliará a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação (...).

(...) Art. 6º-D. As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas-formação (...) aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever: (...)

VI - exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, aferidas por sistema de avaliação nacional e indicadores específicos da educação profissional (...);

Também, figuram, como regulamentação específica, na Portaria MEC nº 185, de 2012, revogada pela Portaria MEC nº 168, de 2013¹²⁸ (Brasil. MEC, 2013a):

Art. 4º. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) poderá, a qualquer tempo, realizar procedimentos de supervisão, monitoramento e avaliação dos cursos e das unidades de ensino ofertantes da Bolsa-Formação.

(...) Art. 11. A oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior ou de educação profissional técnica de nível médio somente poderá ocorrer mediante a prévia habilitação das unidades de ensino das instituições e adesão das respectivas mantenedoras à Bolsa-Formação do Pronatec. (Brasil. MEC, 2013a)

(...) Art. 13. Compete à SETEC/MEC: I - planejar, formular, coordenar e avaliar as políticas públicas de educação profissional e tecnológica em geral e a oferta da Bolsa-Formação em específico; (...) X - monitorar e avaliar a realização dos cursos;

As próprias metas definidas no Plano Nacional de Educação (então 2011-2020, posteriormente 2014-2024) passaram a ser avaliadas pela Setec/MEC por meio da vinculação direta com as iniciativas do Pronatec (exceto com a Bolsa-Formação, embora seja mencionada no âmbito da ampliação oferta gratuita de cursos técnicos pela rede privada) (Brasil. MEC. Setec, 2011b, pp. 72-75):

A ampliação das matrículas de cursos técnicos de nível médio, conforme estabelecida pela Meta 11 do PNE (2011-2020), pressupõe a adoção de um conjunto articulado de ações, envolvendo o segmento público e privado de redes de educação:

1. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica;
2. Manutenção do Programa Brasil Profissionalizado;
3. Ampliação das matrículas gratuitas na Rede Privada. Nestas matrículas, estão incluídas as ofertadas pelas unidades de formação profissional das federações da indústria e comércio [Senai e Senac, respectivamente];
4. Ampliação da oferta de cursos de nível médio à distância – fortalecimento do E-Tec Brasil.

¹²⁸ Nesta investigação, tomamos como referência o texto compilado da Portaria MEC nº 168, de 7 de março de 2013 – principalmente com as alterações pela Portaria MEC nº 1.007, de 9 de outubro de 2013 –, tendo em vista que a vigência coincide com o período em que foi desenvolvido o maior quantitativo de matrículas no âmbito do Pronatec (8 milhões de matrículas de 2011 a 2014) e, conseqüentemente, muitas das ações de avaliação e de monitoramento decorrentes dessa oferta. Esses dispositivos legais foram revogados pela Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015 (Brasil. MEC, 2015b).

Assim, no âmbito das reformas dos governos trabalhistas, o lançamento do Pronatec estabeleceu “novas formas de regulação do sistema educacional para a formação para o trabalho”, proporcionando a redefinição dos “papéis das diferentes dependências administrativas na oferta da educação profissional”; o estabelecimento de um novo e vultoso “fluxo de recursos públicos ao setor privado”; a priorização de cursos de curta duração como padrão de qualificação para o trabalho (Corsetti & Vieira, 2016, p. 377); e a consolidação de um modelo de gestão pública de caráter privado associado ao exercício do quase-mercado na oferta de serviços públicos, por meio da “ampliação da oferta de vagas gratuitas, não mais públicas, por diferentes mecanismos” (p. 383) e do incentivo da “atuação da esfera privada com subsídios públicos” (Ramos M. N., 2015, p. 100).

Por outro lado, na visão de Marcelo Feres, então Diretor de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica da Setec/MEC no período de 2012 a 2016, e um dos principais responsáveis pela implementação do Pronatec no âmbito federal, o Pronatec representou a “educação profissional e tecnológica na sociedade brasileira, sendo valorizada como um elemento importante na inclusão social e no apoio na melhoria da produtividade e competitividade do País” (Feres, 2015, p. 82). Essa afirmação está também refletida em documentos da Setec/MEC em que se declara, explicitamente, que “os dados [de matrículas em cursos técnicos] refletem o apoio ao desenvolvimento da educação profissional no país, assim como a demanda do mundo do trabalho que, devido ao avanço da tecnologia, demanda trabalhadores que dominem conhecimentos técnicos, em áreas específicas” (Brasil. MEC. Setec, 2011b, p. 71). E, ainda, justifica-se a ampliação da oferta de cursos técnicos de nível médio como “uma necessidade frente ao desenvolvimento do país, tanto para a vida de jovens e adultos que conseguem melhores salários e enfrentam menos dificuldades de ingresso e permanência no setor produtivo, como para atender ao projeto de desenvolvimento do País em curso” (p. 72).

Na visão de Gallindo et al. (2015, p. 33), o entendimento é que a alteração da Lei nº 12.513, de 2011, pela Lei 12.816, de 2013, promoveu a ampliação de matrículas em cursos técnicos, particularmente nas formas subsequente e integrada, que passaram a ser ofertados também pelas “instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e técnica de nível médio, devidamente habilitadas”, incorporadas à rede ofertante desses cursos. Algo inegável em relação ao Pronatec é que funcionou como ‘catalizador’. Para esses autores (Gallindo et al., 2015, p. 41), essa catálise se destinou à “consolidação das políticas de educação profissional e tecnológica no Brasil” e tem, como consequência, a contribuição “com a inclusão social, por meio do estímulo à elevação da escolaridade e da ampliação de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, com a melhoria da

produtividade e da competitividade do país”. Na nossa visão, no entanto, alinhada com o pensamento de Marise Ramos (2016, p. 139), o Pronatec proporcionou

o retorno a uma lógica simplesmente profissionalizante do ensino médio se aporta em pressupostos perigosos da educação profissional. Um deles é a vinculação dessa modalidade de ensino exclusivamente ao exercício produtivo, em substituição ou minimização da formação básica. Outro é a ideologia novo desenvolvimentista (...), regulando a formação profissional de acordo com o tipo e a quantidade de empregos que podem ser gerados na economia.

Numa análise ainda mais crítica, Danilma Silva (2015, p. 68) conclui que o Pronatec

- tem função principal de contribuir para a legitimação do Estado capitalista, sem deixar de agir também na função de acumulação;
- apresenta um lugar para reprodução das forças produtivas, que colabora para a manutenção da dominação capitalista e o discurso construído de que quanto mais o sujeito se qualifica profissionalmente mais possibilidades ele tem de ascensão social, faz parte de uma construção ideológica para ocultar o processo de dominação capitalista apresenta-se como uma política que tem a função principal de contribuir para a legitimação do Estado capitalista, sem deixar de agir também na função de acumulação;
- caminha na direção de tornar a proletarianização ‘passiva’ em ‘ativa’, entretanto numa medida bem inferior à que se propõe a exercer a função de legitimação; e
- assume funções mais amplas do ponto de vista dos interesses do capitalismo, do que as que oficialmente são divulgadas e formalmente registradas.

4.2.4. No fim das contas... a supremacia das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado

Um olhar crítico sobre o percurso da educação profissional e tecnológica no Brasil sugere que poucas são as ações que claramente denotam uma *política de Estado*²⁹ – como é, na nossa visão, a criação dos Institutos Federais³⁰. E mais... existe uma ‘racionalidade hegemônica’, como ressalta Dante

¹²⁹ As *políticas de Estado* são compreendidas como um fenômeno social e histórico que expressa os interesses e necessidades de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder, e do processo de tomada de decisões baseado nos valores presentes na sociedade. Elas são estratégias voltadas para desenvolver um determinado modelo econômico e social em suas diversas áreas, cujas características resultam da correlação de forças dentro da própria sociedade (Souza L. G., 2009, p. 24). As políticas de Estado geralmente envolvem mudanças de normas ou disposições pré-existentes e passam por instâncias diversas de discussão. Em geral, “envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (Oliveira D. A., 2011, p. 329). Por outro lado, as *políticas de governo* dizem respeito ao “conjunto de programas elaborados no espaço restrito das instituições governamentais, caracterizada pela interpretação dos gestores públicos sobre os interesses e necessidades da população” (Souza L. G., 2009, p. 24). São medidas que respondem às demandas colocadas na própria agenda política interna ou vindos de fora, e normalmente são implementadas por meio de programas e projetos, no plano administrativo. A partir dessa agenda, “o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, (...) ainda que envolvam escolhas complexas” (Oliveira D. A., 2011, p. 329).

¹³⁰ Ainda assim, no contraditório, Azevedo et al. (2012, p. 35) advogam que nem mesmo os governos Lula – com um dos períodos mais frutíferos para a educação profissional brasileira – conseguiu “estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional”. Ao contrário, complementam, contribuiu “para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização”.

Moura (2013a, pp. 188-189), “fortemente calcada em algumas ideias centrais, não em ordem de hierarquia, mas de convergência, todas iluminadas pelo pensamento neoliberal”:

- a) a mercantilização da educação, “o que implica a necessidade de criar mecanismos de dinamização desse mercado, utilizando-se, inclusive, de recursos públicos para esse fim”;
- b) a focalização, “ao invés da universalização, do direito igualitário”, promovendo “um certo avanço em relação ao acesso quantitativo à educação, mas partindo-se do pressuposto de que não é possível atender a todos de forma igualitária”; e
- c) a “submissão explícita da formação humana à pedagogia das competências e, por essa via, às necessidades imediatas do mercado de trabalho”, materializada por meio da delegação da formação dos estudantes das redes públicas de ensino às entidades patronais.

Em complemento, embora tenha havido um crescimento de oportunidades de formação de trabalhadores, “trata-se de uma formação para o ‘trabalho barato’” destinado à massa de pessoas formadas em ‘programas de educação profissional’ alicerçados “em cursos de formação inicial e continuada, na sua maioria, de 160 horas” (Ramos M. N., 2015, p. 111).

A fragmentação das iniciativas governamentais em inúmeros programas e projetos que pautaram, na última década, a educação profissional aponta para “um modelo e uma lógica imediatista, fragmentária, pulverizada, privada e onerosa à sociedade e aos cofres públicos” (Grabowski, 2014, p. 88). Some-se o fato de que esses programas são executados por diversas redes de educação profissional, que “ora conversam entre si na definição das ofertas, ora disputam os mesmos públicos e os mesmos recursos”. Essa fragmentação de recursos e de programas “resulta da forma como o Estado brasileiro organiza o financiamento. O Estado não só permite a sobreposição como, propositadamente, permite e induz à fragmentação” (Grabowski, 2010b, pp. 191-192). Ademais, em sua grande maioria, longe de se constituírem políticas educacionais, esses programas se configuram em experiências caracterizadas pelo reducionismo – que, em geral, está na base da concepção dos programas –, e pelo o oferecimento de incentivos financeiros aos destinatários, “de maneira que as ações resultantes costumam ser mais assistencialistas e compensatórias do que verdadeiramente formativas” (Moura, 2013b, p. 129).

No resumo de Acácia Kuenzer (2006, p. 880), com o *paradigma da inclusão excludente*, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente.

4.3. Oferta da educação profissional técnica de nível médio no Brasil: as diversas concepções concorrentes

A educação profissional e tecnológica brasileira está prevista na LDB (Lei nº 9.394, de 1996, e alterações posteriores), no Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino,

- a) no Capítulo II – Da Educação Básica, Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como uma modalidade que se articula à educação básica no nível médio; e
- b) no Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica, como uma modalidade se integra “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996).

A oferta de EPT no Brasil é organizada por eixos tecnológicos, “possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” e desenvolvida por meio de cursos e programas [(Brasil, 1996) (arts. 39, 36, 36-B e 36-C); (Brasil. MEC. CNE, 2021)]:

- a) de *qualificação profissional*, “inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores”, e como itinerário de formação técnica e profissional integrante do currículo do ensino médio;
- b) de *educação profissional técnica de nível médio* – os cursos técnicos –, “incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica”; e
- c) de *educação profissional tecnológica de graduação* – os cursos superiores de tecnologia – e de *educação profissional tecnológica de pós-graduação*, “incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de mestrado e doutorado profissional”.

Nesse cenário, importa, para esta investigação, detalhar a organização dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, que podem ser desenvolvidos nas seguintes formas (Brasil. MEC. CNE, 2021) (art. 16):

- a) *integrada*, ofertada a quem tenha concluído o ensino fundamental, “com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da educação básica”;
- b) *concomitante*, ofertada a quem esteja cursando o ensino médio,

- i. *articulada* – “efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino” – e
 - ii. *intercomplementar* – “desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado”; e
- c) *subsequente*, ofertada exclusivamente a quem tenha concluído o ensino médio.

No entanto, para falar da oferta, da regulação e da avaliação desses cursos é necessário ainda compreender que a educação no Brasil é organizada por meio de um pacto federativo em que as relações intergovernamentais são “pautadas na descentralização e na autonomia político-administrativa, (...) devem ser orientadas pela cooperação com vistas ao desenvolvimento e bem-estar em âmbito nacional” (Schneider & Nardi, 2014, pp. 7-8). No pacto federativo brasileiro, são constituídos o sistema federal, os sistemas estaduais e distrital e os sistemas municipais de ensino, desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, os estados e o Distrito Federal e os municípios¹³¹. O Quadro 12 distingue as responsabilidades e o enquadramento da oferta, da regulação e da avaliação de cada um dos sistemas, com particular destaque para as instituições ofertantes e os cursos de educação profissional e tecnológica. Nesse quadro, é possível depreender que, além da complexidade inerente ao fato de os cursos técnicos serem ofertados em três formas – integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio –, sendo configurada como modalidade que se integra aos diversos níveis, a educação profissional e tecnológica, em geral, e a educação profissional técnica de nível médio, em particular, perpassa a oferta por instituições em todos os sistemas de ensino¹³². E, nesse sentido, a regulação e a avaliação dos cursos, portanto, depende do sistema em que as instituições ofertantes estão inseridas. Ou seja, pensar um sistema de avaliação e regulação para os cursos técnicos é uma tarefa complexa, que exige articulação para conciliar (ou não) as pluralidades das redes e instituições ofertantes.

¹³¹ Ressalte-se que cabe à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 1996) (art. 8º).

¹³² Como ressaltam Silva et al. (2020, p. 216), “a presença transversal em todos os níveis e etapas educacionais é, por um lado, característica virtuosa inerente à EPT, que a torna importante alternativa e estratégia tanto para a elevação da escolaridade quanto para a formação e qualificação profissional para diversos segmentos da sociedade, podendo favorecer a inclusão, o desenvolvimento profissional e o aprendizado ao longo da vida. Por outro lado, esse mesmo atributo a carrega de complexidades quanto aos esforços estatísticos e avaliativos”.

Quadro 12. Organização da oferta, regulação e avaliação de instituições e de cursos no âmbito pacto federativo da educação brasileira.

Sistema de ensino	Oferta educacional		Regulação	Avaliação
	Instituições	Cursos		
Federal	Instituições de educação superior e de educação básica mantidas pela União – inclusive as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Cursos superiores de graduação e de pós-graduação	Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, para a graduação; e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para a pós-graduação	Inep (Sinaes), para a graduação; e Capes, para a pós-graduação
	Instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada – inclusive as instituições do Sistema S e as instituições privadas ofertantes de cursos técnicos			
Estadual e distrital	Instituições de educação superior e instituições de educação básica mantidas pelo poder público estadual ou distrital – inclusive as redes públicas estaduais de educação profissional	Cursos de nível médio – inclusive articulados a cursos de qualificação profissional e cursos técnicos	Conselho Nacional de Educação; Conselhos e secretarias estaduais ou distrital de educação (ou similares)	Órgãos e sistemas estaduais de avaliação, quando existem
	Instituições de educação superior mantidas pelo poder público municipal			
	Instituições de educação básica criadas e mantidas pela iniciativa privada – inclusive as escolas privadas ofertantes de cursos técnicos e de qualificação profissional			
Municipal	Instituições de educação básica e de educação infantil mantidas pelo poder público municipal – inclusive as escolas públicas municipais ofertantes de cursos técnicos e de qualificação profissional	Cursos de nível fundamental – inclusive articulados a cursos de qualificação profissional	Conselho Nacional de Educação; Conselhos e secretarias municipais de educação (ou similares)	Órgãos e sistemas municipais de avaliação, quando existem
	Instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada			

Fonte: elaboração nossa (2022), com subsídio no Título IV da LDB (Brasil, 1996).

4.3.1. A concepção de educação profissional nos normativos e nas políticas nacionais: os princípios norteadores para os cursos técnicos

Para subsidiar a análise das articulações decorrentes do processo de construção de uma proposta para o sistema nacional de avaliação da EPT – como prevê um dos objetivos dessa pesquisa –, é importante compreender os princípios político-pedagógicos que pautam a legislação nacional e as redes e instituições que ofertam cursos técnicos.

Partindo da definição expressa na LDB de que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996) (art. 39), é possível situar a educação profissional e tecnológica na atual Constituição Federal brasileira na confluência entre o direito à educação e o direito ao trabalho, integrantes dos direitos sociais (Brasil, 1988) (art. 6º).

Nesse cenário, convocamos Cordão (2020, p. 10) com a seguinte análise complementar:

o art. 205 da chamada Constituição Cidadã define que ‘a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (grifo nosso). Essa ‘qualificação para o trabalho’ é apresentada no inciso IV do art. 214 como “formação para o trabalho”, incluída como uma das “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. Essa mesma qualificação ou formação para o trabalho é apresentada no art. 227, no capítulo dedicado especificamente à família, à criança, ao adolescente, ao jovem e ao idoso, como algo que deve ser garantido ‘com absoluta prioridade’, em termos de ‘direito à profissionalização’.

Ou seja, dentro do cenário histórico-político-sociocultural em que foi promulgada – em que a educação profissional e tecnológica não tinha expressividade ou lugar –, a Constituição Federal define a ‘qualificação para o trabalho’ como um dos objetivos da educação nacional, e assegura o ‘direito à profissionalização’ para os cidadãos brasileiros.

A relação da ciência e da tecnologia, por seu turno, ganha um capítulo específico na Constituição Federal, em seu art. 218, com a defesa de que o Estado “promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas” e “apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia (...)”.

Diante do quadro esboçado pela Carta Magna nacional e tendo por referências os conceitos e as concepções de educação profissional discutidas anteriormente, o Quadro 13 consolida os aspectos que serão analisados.

Quadro 13. Aspectos envolvidos na formulação da análise da concepção de educação profissional.

Concepções	Materialização
CURRÍCULO	
Formação humana	Formação integral e integrada (currículo integrado) x formação tecnicista orientada ao mercado (currículo por competências).
Educação e aprendizagem ao longo da vida	Reconhecimento de saberes. Educação continuada de jovens e adultos.
Cidadania e diversidade	Promoção da cidadania e respeito à diversidade x promoção do capital humano (empregabilidade, produtividade e empreendedorismo).
Trabalho	Trabalho como princípio educativo (em sua forma ontológica, como práxis humana) x trabalho em sua forma histórica capitalista (como produção da existência humana).
Pesquisa	Pesquisa como princípio pedagógico x pesquisa voltada para o mercado.
Princípios curriculares	Contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade. Indissociabilidade entre teoria e prática.
Planejamento curricular	Autonomia curricular x padronização curricular.
Articulação curricular	Articulação com a educação básica. Articulação por meio de itinerários formativos. Articulação com o mundo do trabalho (inclusive por meio de atividades de prática profissional e de extensão) Articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda.
GESTÃO	
Gestão educacional	Gestão democrática x gerencialismo educacional.
Estudantes	Democratização do acesso e da permanência dos estudantes (inclusive adoção de ações afirmativas e programas de assistência estudantil) x condições básicas de acesso e permanência
Profissionais da educação	Formação continuada e valorização dos profissionais x preparação e capacitação técnica dos profissionais

Fonte: elaboração nossa (2022), com base nos conceitos e nas concepções de educação profissional discutidos nas seções 4.1 e 4.2 e nos documentos analisados para definição da grelha de análise desta investigação (Quadro 20).

Com essa referência e aproveitando a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob as unidades de contexto DEP-BR-D01 a DEP-BR-D07 –, sintetizamos as concepções de educação, em geral, e de educação profissional, no particular, declaradas nos documentos e normativos vigentes no período de análise da educação profissional e tecnológica entre 2003 e 2015¹³³, que coincide com um dos períodos de análise da educação profissional no Brasil e inclui aquele referente ao objeto desta investigação (2009 a 2015). A análise detalhada dessas concepções demonstra que se pautam em: formação humana integral; reconhecimento de saberes; educação continuada de jovens e adultos; promoção da cidadania e respeito à diversidade;

¹³³ Embora haja uma atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica como um todo (Brasil. MEC. CNE, 2021), este documento não foi considerado na análise pois: (i) não contempla o período da análise; e (ii) não apresenta contribuições substanciais para o quadro.

trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular; indissociabilidade entre teoria e prática; articulação com a educação básica; articulação por itinerários formativos; articulação com o mundo do trabalho; articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda; articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura; gestão democrática da educação; democratização do acesso e da permanência dos estudantes; e formação continuada e valorização dos profissionais. Esses aspectos coadunam com uma concepção de currículo emancipatória e de gestão democrática da educação, embora tenham sido pontuados alguns aspectos de ‘trabalho em sua forma histórica capitalista’, de ‘formação orientada ao mercado’ e de ‘promoção do capital humano’, notadamente no PNE 2011-2011 (Brasil, 2001).

Nessa análise estão incluídos trechos do Plano Nacional de Educação 2001-2011, concebido no cerne das políticas declaradamente neoliberais do governo FHC e, como já referido, representou uma resposta autocrática, de gabinete (sem participação popular), ao plano nacional da educação elaborado pela sociedade brasileira (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 112). Há uma notória dissonância do ponto de vista político-ideológico – e linguístico – em relação aos demais documentos. Note-se, por exemplo, que a seção de onde foram extraídos os trechos analisados se intitula ‘educação tecnológica e formação profissional’, embora o texto mencione, em diversas passagens, a ‘educação profissional’.

Cabe ressaltar, ainda, que uma das questões centrais em que não houve (e não há) consenso entre as instituições e, por esse motivo, não figura nos documentos oficiais, é a questão do currículo integrado *versus* currículo por competências. Esse dissenso é relatado reiteradamente em diversos anais de conferências nacionais desde 2003 [(Brasil. MEC. Semtec, 2003a); (Brasil. MEC. Setec, 2007a); (Brasil. MEC, 2011a)]. No entanto, nas concepções sistematizadas encontram-se diversos elementos do currículo integrado, embora muitos trechos remetam a ‘competências’ e ‘habilidades’. Nesse aspecto é sempre importante convocar Dias Sobrinho (2003, p. 185) para rememorar que as interações que se produzem no campo dos sistemas educativos – sistemas de “alta complexidade, que implicam políticas, valores, agentes, normas e papéis sociais, conhecimentos e muitas outras dimensões” – “são, muitas vezes, carregadas de conflitos. Os mais complicados e, em última instância, insolúveis, não são os de caráter técnico ou as divergências que se dão na área científica, mas sim os conflitos que envolvem concepções de mundo”. Ainda, por oportuno, embora também não sejam explicitadas as concepções nacionais sobre padronização (concepção de planejamento curricular), a adoção do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos como uma das “bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos” (Brasil. MEC. CNE, 2012)(art. 3º), juntamente com a Classificação Brasileira de Ocupações, configuram um indicativo dessa concepção.

4.3.2. As redes e os sistemas de educação profissional e tecnológica: concepções institucionais

Existe uma pluralidade de instituições que ofertam cursos técnicos, integrantes de diferentes redes e sistemas de ensino. O Quadro 12 prenunciou essa heterogeneidade, que passa não apenas pelo nível de ligação no pacto federativo, mas inclui desde as concepções pedagógicas e de gestão, até a própria organização curricular. Embora existam parâmetros e normativos nacionais gerais – como apresentado anteriormente –, houve um desenvolvimento diferencial de cada subsistema, produzindo “características distintas, constituindo períodos históricos diferentes e sendo resultado de pressões e articulações políticas dos diversos grupos de interesse que participaram de sua ideação e construção” (Manfredi, 2002, pp. 159, 160). Essas instituições e redes podem ser assim resumidas:

- a Rede Federal (pública), incluindo as escolas técnicas vinculadas às universidades federais;
- as redes públicas estaduais e distrital;
- as redes públicas municipais¹³⁴;
- os serviços nacionais de aprendizagem (integrantes do Sistema S);
- as escolas e os centros mantidos por entidades e organizações não-governamentais da sociedade civil e de trabalhadores, (teoricamente) sem fins lucrativos;
- as escolas técnicas privadas, com fins lucrativos; e
- as instituições privadas de educação superior¹³⁵.

Para o contexto dessa pesquisa, vamos nos deter na discussão das concepções de educação e de avaliação que fundamentam as redes com maior impacto na oferta de cursos técnicos no período

¹³⁴ As redes públicas municipais, do ponto de vista numérico, são as menores “quando comparada com as redes estaduais e federais, mesmo porque, por tradição da legislação educacional, aos municípios sempre coube investir recursos na educação infantil e [no ensino] fundamental” (Manfredi, 2002, p. 166).

¹³⁵ Embora não tenham nenhum histórico ou expressividade na oferta de educação profissional, mas pela repercussão política da vinculação ao Pronatec, cabe discorrer sobre uma nova gama de instituições que passou a integrar o cenário brasileiro da oferta de cursos técnicos: as instituições privadas de educação superior. Numa clara forma de atuação como Estado-articulador (ver Quadro 6), a iniciativa, que partiu do próprio MEC, possibilitou que essas instituições ‘ganhassem’ o direito de oferta – inclusive financiada com recursos públicos – por meio da publicação da Lei nº 12.816, de 2013 – que alterou a Lei do Pronatec, explicitando a participação voluntária de instituições privadas de ensino superior devidamente habilitadas (Brasil, 2011b) (art. 3º) –, e das Portarias MEC nº 160 e nº 701, de 2013, que regulamentaram o processo de habilitação e de adesão dessas instituições ao Pronatec. Some-se a isso o desencadeamento de uma arena de disputas pelo mesmo montante financeiro entre as instituições ofertantes, decorrentes da inserção desse ‘novo elemento’, conduzindo uma forma de atuação como Estado de competição. No final das contas, as instituições privadas de educação superior ‘abocanharam’ 55% das ofertas de cursos técnicos subsequentes no Pronatec, como explicitado anteriormente. Relembrando Fátima Antunes (2004b, p. 490), numa situação similar de análise, essa ação implicou em novos arranjos institucionais que contribuíram “para diluir o carácter estatal e público da educação, redistribuindo responsabilidades na gestão da sua provisão e redefinindo o conjunto de actores e entidades que legitimamente participam na sua produção e os respectivos papéis no conjunto do processo”.

analisado (2009 a 2015): a Rede Federal (pública); as redes públicas estaduais e distrital; e os serviços nacionais de aprendizagem (integrantes do Sistema S)¹³⁶.

A Rede Federal

Como uma rede centenária, a história da Rede Federal se confunde com a da própria educação profissional e tecnológica¹³⁷, o que já foi amplamente abordado na seção 4.2 “Educação profissional e tecnológica no Brasil: o ‘zigzag’ e a fragmentação das políticas educativas”. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em si, já representa uma heterogeneidade, sendo constituída pelas seguintes instituições (Brasil, 2008b)(art. 1º): Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) Celso Suckow da Fonseca (Rio de Janeiro) e de Minas Gerais; escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e Colégio Pedro II. Em geral, as instituições que compõem a Rede Federal se guiam pelas mesmas concepções, notadamente aquelas recém-sistematizadas na criação dos institutos federais. Isso se deve ao fato de que os institutos federais surgem primordialmente a partir da transformação e da congregação de instituições centenárias, detentoras e defensoras de um projeto de educação emancipatória como eixo principal de atuação¹³⁸.

Tomando para análise das concepções de educação profissional da Rede Federal a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob as unidades de contexto DEP-RF-D01 a DEP-RF-D05 – identificamos que se pautam em: formação integral e integrada (currículo integrado); reconhecimento de saberes; educação continuada de jovens e adultos; promoção da cidadania e respeito à diversidade; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular; indissociabilidade entre teoria e prática; autonomia curricular; articulação com a educação básica; articulação com o mundo do trabalho; articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda; articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura; gestão democrática

¹³⁶ Para detalhamento das demais instituições ofertantes de educação profissional no Brasil, ver Sílvia Manfredi (2002).

¹³⁷ Para um aprofundamento e detalhamento sobre a história da Rede Federal, ver Francisco de Mariz Fernandes (2015).

¹³⁸ A educação emancipatória – referenciada por diversos outros autores brasileiros, entre eles, Kuenzer (1997b); Grabowski (2014); Frigotto e Ciavatta (2006); e Marise Ramos (2008) – prevê condições de ampliação das possibilidades “de os trabalhadores estruturarem práticas de resistência no processo de trabalho” e de empreenderem “mecanismos de recomposição do domínio de suas tarefas e de construção de uma sociedade para além da exploração capitalista” (Oliveira R. d., 2012, p. 99). Diante desse quadro, a educação profissional não se reduz a “meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas (...) proporcionar a compreensão das dinâmicas socioproductivas (...), e (...) habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas” (Pacheco E., 2012, p. 67).

da educação; democratização do acesso e da permanência dos estudantes; e formação continuada e valorização dos profissionais. Esses aspectos coadunam com uma concepção de currículo emancipatória e de gestão democrática da educação. Note-se, ainda, o alto grau de aderência às concepções nacionais, explicada pelo posicionamento consciente e ativo – condizente com o projeto de nação e de mundo que defendem – que essas instituições exerceram (e continuam a exercer) diante de definições histórico-políticas nacionais.

As redes estaduais e distrital

Diferentemente da Rede Federal – que, embora com capilaridade nacional, conservam uma unidade acerca das concepções e das práticas institucionais – as redes estaduais constituem uma diversidade que se inicia pelo lócus e pela dimensão da política de educação profissional na estrutura organizacional de cada estado da federação¹³⁹. Em relação à dimensão, em alguns estados a educação profissional se veste de superintendência (como é o caso da Bahia), em outros, de autarquias estaduais – centros institutos ou fundações – (como é o caso do Centro Paula Souza, em São Paulo, e do Instituto de Educação Profissional e Tecnológica Dom Moacyr, no Acre), e, em outros, ainda, uma diretoria, uma gerência, uma coordenadoria ou apenas uma subcoordenadoria dentro de uma secretaria (como é o caso do Rio Grande do Norte). Em relação ao lócus, por seu turno, há aquelas estruturas em que a educação profissional é ligada diretamente ao governo do estado, em outros, à secretaria de educação, e, em outros, ainda, à secretaria de ciência e tecnologia ou à secretaria de desenvolvimento econômico.

Nesse cenário, estabelecer bases comuns para a educação profissional e tecnológica nas redes estaduais é uma tarefa complexa, uma vez que, como ressaltam Batistotti, Grossi Junior e Garcia (2010) “em cada uma, existe a marca do próprio Estado, com suas peculiaridades, com sua regionalização, com suas convicções e ideologias, com a diversidade que lhe é própria, de forma autônoma e independente” (p. 196)¹⁴⁰. No entanto, as diversas redes estaduais se alinham, em essência, à proposta político-pedagógica nacional, em particular, “no resgate de concepções e princípios gerais baseados no

¹³⁹ “Embora, historicamente, cada estado tenha efetivado iniciativas próprias (advindas de demandas socioeconômicas e políticas próprias), (...)as escolas técnicas estaduais, ao lado das federais, têm uma importância significativa no que diz respeito ao atendimento, superando, em várias regiões, a oferta do setor federal e mesmo da iniciativa privada” (Manfredi, 2002, p. 164).

¹⁴⁰ Apesar da heterogeneidade, as redes se congregam por meio do Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional – constituído “de gestores das mais diversas posições ideológicas, mas que em comum têm a defesa de uma educação profissional que vá além da formação imediata para o mercado de trabalho” (Batistotti et al., 2010, p. 205) – e, com isso, construíram uma identidade coletivamente, “visando ao estabelecimento de uma política pública de Estado que oriente e defina caminhos para o setor responsável por prover o cidadão de possibilidades de profissionalização” (p. 196).

compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação com a educação básica e uma escola pública de qualidade” (p. 203).

Nesse sentido, tomando para análise das concepções de educação profissional internalizadas pelas redes estaduais a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob a unidade de contexto DEP-RE-D01– identificamos que, assim como na Rede Federal, há um alto grau de aderência às concepções nacionais. A análise detalhada dessas concepções demonstra que se pautam em: formação humana integral; educação continuada de jovens e adultos; promoção da cidadania e respeito à diversidade; trabalho como princípio educativo; contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular; autonomia curricular; articulação com a educação básica; articulação com o mundo do trabalho; articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda; articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e formação continuada e valorização dos profissionais. Esses aspectos coadunam com uma concepção de currículo emancipatória e de gestão democrática da educação, embora a ‘atuação por meio da implantação de programas e projetos’ reflita uma questão gerencialista, pela ausência de orçamento e financiamento próprio de cada rede.

Os serviços nacionais de aprendizagem

Os serviços nacionais de aprendizagem – que, juntamente com os serviços nacionais sociais, constituem o ‘Sistema S’ – são organizações que integram “uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial” (Manfredi, 2002, p. 179), em campos específicos:

- o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária;
- o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – e o Serviço Social do Comércio (Sesc) –, vinculado à Confederação Nacional do Comércio;
- o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), vinculado ao Sistema Cooperativista Nacional;
- o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) – e o Serviço Social da Indústria (Sesi) –, vinculado à Confederação Nacional da Indústria;
- o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) – e o Serviço Social do Transporte (Sest) –, ligado à Confederação Nacional do Transporte; e
- o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

Em termos de matrículas, os serviços nacionais de aprendizagem (SNA) constituem “o maior sistema brasileiro de atuação no campo da educação profissional em seus diversos níveis” (Grabowski & Ribeiro, 2007, p. 74), o que os capacitam como imprescindíveis para qualquer política nacional de EPT, porquanto detentores “de um patrimônio educacional e tecnológico qualificado, de experiência incomparável e de deveres e compromissos inadiáveis para com a sociedade brasileira” (p. 77).

Do ponto de vista histórico-político, cada SNA possui um ato constitutivo diferente, em tempos históricos igualmente distintos – obviamente associado à ‘importância’ política de cada um no cenário econômico brasileiro – emitido pelo governo federal, sendo que os primeiros a serem criados foram o Senai e o Senac, por meio de Decretos-Leis, em 1942 e 1946, respectivamente¹⁴¹. Por meio desses atos constitutivos, essas entidades são financiadas por recursos públicos, provenientes da arrecadação das contribuições compulsórias de seguridade social incidentes sobre a folha de pagamento das empresas vinculadas a uma das confederações ou federações¹⁴². O recurso arrecadado é repassado, então, a cada SNA., com “participação diferenciada no montante dos recursos (..), dependendo do desempenho do setor produtivo, da capacidade de captação de recursos próprios e de sua estrutura nacional e regional” (Grabowski, 2010a, p. 71).

Do ponto de vista da estrutura organizacional, a gestão de cada SNA é privada – “cabendo aos empresários, sem a efetiva participação do governo e dos trabalhadores” – e possui (Manfredi, 2002, pp. 190-192):

- a) órgãos normativos, consultivos e de supervisão: conselho nacional, conselhos regionais e conselhos fiscais; e
- b) órgãos executivos e administrativos: departamento nacional ou secretaria executiva nacional – órgão central, “responsável tanto pela coordenação de políticas e diretrizes estabelecidas pelo conselho nacional como pela estruturação e coordenação de planos nacionais e pela assistência técnica aos departamentos regionais”; e departamentos regionais (unidades de

¹⁴¹ De acordo com o apanhado realizado por Manfredi (2002, pp. 189-190): o Senar “foi criado inicialmente em 1976 e extinto em 1988 (...), recriado em 1991 e reestruturado em moldes semelhantes aos demais SNA, em 1992-1993”; o Senat e o Sest “surgiram em 1993 (...), formados pelas empresas de transportes de passageiros e de carga, as quais se desligaram do Senai e criaram sua própria entidade”; e o Sebrae foi criado em 1990, como “um serviço social autônomo, uma sociedade civil sem fins lucrativos que, embora opere em sintonia com o setor público, não se vincula à estrutura pública federal e é administrado pela iniciativa privada”.

¹⁴² Esses são os recursos que alimentam a iniciativa “Acordo de Gratuidade do Sistema S” do Pronatec. Para detalhamento, ver item 4.2.3, e nota 121.

negócio¹⁴³) – órgãos estaduais, “responsáveis pelo funcionamento das unidades sob sua jurisdição” e “pela execução dos programas e das atividades de educação ou socioculturais”.

Na prática, cada SNA constitui uma rede de educação profissional distinta, formada por redes internas, uma vez que cada departamento regional (com suas unidades vinculadas) possui algum grau – maior ou menor, dependendo do SNA – de autonomia de decisão acerca de oferta de cursos, de gestão de pessoal e de investimentos, embora siga diretrizes nacionais. Nesse cenário, convocando Sílvia Manfredi (2002) “há também diferenças, decorrentes da história particular de cada entidade, do contexto histórico em que foram idealizadas/criadas e de sua articulação interna no próprio setor” (pp. 179-180). Tendo o interesse privado como norte e, portanto, pautado “por uma visão disciplinadora do capital”, a formação ofertada tende a se configurar numa “orientação muito mais tecnicista do que tecnológica e voltada para as necessidades conjunturais do mercado de trabalho e dos setores produtivos”, com uma “visão de mundo, de trabalho e de educação ideologicamente orientada pela ótica patronal” (p. 204). No entanto, como adverte a autora,

é possível detectar clivagens político-ideológicas entre as posições das direções e de alguns documentos que estabelecem os princípios estratégicos e as posições assumidas em documentos de natureza mais técnico-operacional, que são construções feitas por seus profissionais, (...) principalmente, naquilo que diz respeito às formulações referentes às concepções e propostas no campo da educação, em geral, e profissional, em particular. (...) São, como todos os outros sistemas educativos, palco de contradições, de tensões e de lutas internas, em que diferentes visões de mundo, de sociedade e de educação se defrontam (pp. 187-188).

Todo esse contexto torna difícil o estabelecimento de uma concepção de educação profissional unificada para os SNA, de modo que a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob as unidades de contexto DEP-SNA-D01 a DEP-SNA-D07 – analisam duas delas, pela relevância histórica e cultural: a do Senac e a do Senai. A análise detalhada dessas concepções demonstra que se pautam, primordialmente, em: formação tecnicista orientada ao mercado (currículo por competências); promoção do capital humano; trabalho em sua forma histórica capitalista; pesquisa voltada para o mercado; contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular; indissociabilidade entre teoria e prática; padronização curricular; articulação por itinerários formativos; articulação com o mercado de trabalho; gerencialismo educacional; condições básicas de acesso e permanência; preparação e capacitação técnica dos profissionais. Esses aspectos coadunam com uma concepção de currículo por competências e de gerencialismo educacional. No entanto, há algumas contradições no que diz respeito ao discurso contemplando aspectos de ‘Promoção da cidadania e respeito

¹⁴³ Para Frigotto (2010, p. 33) “uma não disfarçada privatização de fundo público”.

à diversidade’, ‘Pesquisa como princípio pedagógico’, ‘e ‘condições de acesso e permanência dos alunos’. Note-se, ainda, que há um elevado grau de aderência entre as duas propostas político-pedagógicas e algum grau de aderência às concepções nacionais, no entanto, com um enfoque positivista, em particular em relação ao ‘reconhecimento de saberes’, à ‘articulação com o mercado de trabalho’, aos ‘princípios curriculares’ à ‘articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda’, e à ‘articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura’.

4.3.3. O financiamento da educação profissional e tecnológica no Brasil: o público e o privado em disputa

Falar em financiamento (público) da educação profissional, começa por reconhecer e valorizar a magnitude e a relevância que assume no cenário da educação brasileira. Passa também pelo entendimento de que o financiamento público compreende “um conjunto de medidas e instrumentos de gestão que impõe objetivos comuns”, composto, no mínimo, “pela regulamentação (leis, regras), pelo financiamento (subsídios, impostos, aportes), pela produção pública (previsão de bens de provedores do governo) e [pela] comunicação (informação)” (Grabowski, 2010a, p. 80). No entanto, a educação profissional brasileira ainda não possui “uma política de financiamento sistemática, perene e organizada que disponha de recursos correspondentes à função que lhe é atribuída e/ou dela esperada”¹⁴⁴ (Grabowski & Ribeiro, 2007, p. 59).

Numa sistematização, atualização e complementação feita a partir de Grabowski (2010a, p. 74), a organização do modelo de financiamento da educação profissional se baseia em:

- a) recursos públicos estatais, para a Rede Federal, as redes estaduais e distrital, algumas escolas municipais e, mais recentemente, por meio da bolsa-formação do Pronatec, para todas as instituições e escolas ofertantes de cursos técnicos e de qualificação profissional (que atendam aos requisitos do programa), inclusive os serviços nacionais de aprendizagem;

¹⁴⁴ Como exceção, “podem ser citadas as alocações orçamentárias, realizadas anualmente por governos, para os programas que entendem ser relevantes ou como meios de repasse de recursos para entidades de natureza privada, tais como: escolas privadas, confederações sindicais (patronais e de trabalhadores), ONGs, OSCIPs, programas corporativos empresariais e Sistema S” (Grabowski, 2010a, p. 80). Ainda, no caso das *redes estaduais e municipais* com oferta de educação profissional integrada, a Lei nº 14.113, de 2020, que regulamenta o Fundeb, prevê recursos para a oferta de ensino médio articulado à educação profissional, para a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, e para a formação técnica e profissional do ensino médio da BNCC (Brasil, 2020). Portanto, não há financiamento para a Rede Federal ou para os cursos técnicos desenvolvidos na forma concomitante ou subsequente.

- b) recursos público-privados oriundos do Sistema S¹⁴⁵, para as instituições integrantes dos serviços nacionais de aprendizagem (para os cursos ‘gratuitos’);
- c) recursos oriundos de fundos públicos, como o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)¹⁴⁶, para os estados, o Distrito Federal, os municípios, os consórcios de municípios, as organizações governamentais e intergovernamentais, e as pessoas jurídicas, com e sem fins lucrativos, por meio de parcerias no desenvolvimento dos programas de qualificação vinculados;
- d) recursos particulares oriundos de pagamento de mensalidades, para escolas privadas, confessionais, comunitárias e sindicais e para instituições integrantes dos serviços nacionais de aprendizagem (para os cursos pagos diretamente pelos estudantes); e
- e) recursos privados oriundos de pagamento por empresas, para instituições da Rede Federal (principalmente por meio das fundações de apoio) e escolas corporativas (como financiamento de programas de treinamento e capacitação, lei da aprendizagem e projetos).

No âmbito das vinculações de recursos públicos – com vinculação constitucional¹⁴⁷–, “o [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –] Fundeb contemplou um valor diferenciado para os diversos níveis e modalidades da educação básica” (Grabowski, 2010a, p. 69). Como uma das modalidades, a educação profissional recebe a destinação de um valor diferencial “para a formação técnica¹⁴⁸, muito aquém do necessário e do custo real do aluno da escola técnica, ficando dependente a destinação de mais recursos necessários para a EPT à mercê da vontade política dos governantes e prioridade dos entes federados” (p. 70). Esses recursos do Fundeb são destinados às escolas e instituições públicas estaduais e do Distrito Federal que ofertam essas modalidades

¹⁴⁵ Parte dos recursos do Sistema S vem da contribuição compulsória sobre a folha de pagamento das empresas brasileiras (embutida no preço dos produtos e repassada ao consumidor, explicando o caráter público). Esses recursos são recolhidos junto com os tributos do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) no Ministério da Previdência. São repassados parcialmente, em cadeia, para as confederações patronais nacionais, para os departamentos nacionais responsáveis pelos sistemas e para os departamentos regionais responsáveis pelas instituições e escolas que compõem o respectivo sistema.

¹⁴⁶ A principal fonte de recursos do FAT é composta “pelas contribuições para o Programa de Integração Social – PIS, criado por meio da Lei Complementar nº 07, de 07 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público – PASEP, instituído pela Lei Complementar nº 08, de 03 de dezembro de 1970” (Brasil. ME, 2020).

¹⁴⁷ Segundo Grabowski (2010a) “no Brasil, a estrutura de financiamento possui urna forte relação e vinculação com os recursos públicos resultantes de impostos (...)” (p. 63). Para resguardar o direito à educação, estabelecido na Constituição Federal vigente (Brasil, 1988), “o Estado estabeleceu a estrutura e as fontes de financiamento (...) [e] garantiu percentuais mínimos da receita, resultantes de impostos, à manutenção e desenvolvimento do ensino: 18% da receita de impostos da União e 25% da receita de impostos dos estados, Distrito Federal e municípios, incluindo-se as transferências ocorridas entre esferas de governo e o salário-educação” (p. 64).

¹⁴⁸ Para o ano de 2020, o valor anual por aluno estimado contempla a educação profissional integrada ao ensino médio e à educação de jovens e adultos (Brasil. MEC, ME, 2019).

de ensino e o repasse dos recursos “não segue critérios objetivos pré-estabelecidos, sempre é resultado de uma negociação com base na adesão ao programa do governo vigente” (p. 71). Ainda, a Rede Federal (pública) possui financiamento vinculado à matriz orçamentária, proposta anualmente pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) à Setec/Mec e prevista na lei de diretrizes orçamentárias e na lei orçamentária anual. O financiamento para o Pronatec é igualmente previsto nas leis orçamentárias. Por outro lado, “coexiste, de forma muito intensa, o financiamento da educação e da formação realizado com investimentos das famílias, de empresas, [de] organizações da sociedade (escolas confessionais, comunitárias e sindicais), [do] Sistema ‘S’ e [do] Fundo do Amparo do Trabalhador (...)” (Grabowski, 2010a, p. 63).

De modo a criar um fundo permanente para a educação profissional, tramitou no Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei do Senado nº 274, de 2003, com a proposta de criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (Fundep), no entanto, o projeto foi arquivado em definitivo no final de 2018, nos termos do § 2º do art. 332 do Regimento Interno do Senado Federal. Em 2020, foi apresentado, com o mesmo propósito, o Projeto de Lei Complementar nº 126, de 2020, que se encontra em tramitação e, tem, como ‘novidade’ destinação de recursos para a execução do Pronatec. De acordo com o novo projeto de lei (Brasil. Senado Federal, 2020), o Fundep é “destinado ao custeio de programas voltados à Educação Profissional [– técnica de nível médio e de qualificação profissional –] com intuito de gerar trabalho e renda, melhorando as condições de acesso ou permanência no mercado de trabalho e proteger a pessoa desempregada através de investimentos produtivos e da qualificação profissional” (art. 1º). Tem como objetivos (art. 2º):

- I – criar oportunidades de emprego e geração de renda;
- II – promover a descentralização e a regionalização de ações da educação profissional;
- III – articular a educação profissional com as políticas públicas de geração de emprego e renda;
- IV – combater a pobreza e as desigualdades sociais e regionais; [e]
- V – elevar a produtividade e a competitividade do setor produtivo.

Essa iniciativa de constituição de um fundo específico se constituiria em uma “real possibilidade de recursos sistemáticos, permanentes e legalmente assegurados para a modalidade da educação profissional, contando com o amplo apoio de diversos segmentos da sociedade brasileira, especialmente dos agentes vinculados à educação profissional” (Grabowski, 2010a, p. 72). Assim, como argumenta o autor (p. 73),

o conjunto dessas questões em torno do financiamento da educação apontadas, resultantes da estrutura macroeconômica e política, perpassando pela permanente tentativa de instrumentalizar a educação, [pela] insuficiência de recursos, [pela] desigualdade de distribuição, fundos e [por] programas fragmentados e específicos – geridos por um modelo de Estado a serviço dos interesses e da reprodução do capital – impactam, de forma ainda mais acentuada, na educação profissional, modalidade preferencial para testar novas propostas educacionais e introduzir inovações pedagógicas como campo de experimentação ou de disputa de projetos.

4.3.4. O balanço da oferta de cursos técnicos no Brasil: a urgência de um sistema nacional de avaliação

Finalizando o percurso sobre a educação profissional técnica de nível médio no Brasil, cabe analisarmos alguns dados quantitativos da oferta dessa modalidade nos últimos anos para contribuir com a contextualização da urgência de estabelecimento de um sistema nacional de avaliação. Primeiramente, é importante destacar que uma das maiores dificuldades existentes, pelo menos desde 2009, na educação profissional e tecnológica, é a ausência de dados consistentes (e, portanto, confiáveis) para contabilização das matrículas nas diversas ofertas, seja nas redes públicas, seja nas redes privadas, ou em ambas¹⁴⁹. Esses dados, podem vir:

- a) do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), com implicação financeira direta para todas as redes, mas apenas em relação aos recursos do Pronatec;
- b) dos censos da educação básica e da educação superior, conduzidos pelo Inep, com implicação financeira apenas para as redes estaduais, pelos recursos do Fundeb, e para os SNA (apenas recentemente), com implicação em função dos acórdãos do TCU referentes aos Acordos de Gratuidade; e/ou
- c) da Plataforma Nilo Peçanha, específica da Rede Federal, e, portanto, com implicação financeira apenas para essa rede, pelos recursos da matriz orçamentária anual.

Assim, a dificuldade central reside no fato de que nenhum desses sistemas tem ‘poder unificado de convencimento’ para alimentação dos dados pelas redes.

Nesse sentido, embora ainda sem um censo específico para a educação profissional¹⁵⁰, mas por entender que configuram o instrumento nacional mais abrangente, adequado e democrático, utilizaremos os dados obtidos nos censos educacionais do Inep, para os cursos presenciais, e os dados da plataforma Pronatec do Sistec, para os cursos na modalidade de educação a distância. A Tabela 3 e as figuras que a seguem (Figura 14 a Figura 16) apresentam a evolução de matrícula nas diversas formas de oferta de

¹⁴⁹ Essa afirmação é feita por experiência pessoal, desde quando estive como Pró-Reitora de Ensino no IFRN (de 2009 a 2012), e quando ocupei o cargo de Diretora no MEC (de 2012 a 2014). Nesse último período, tive a oportunidade de definir que os dados oficiais da educação profissional e tecnológica brasileira deveriam ser consignados por meio daqueles obtidos nos censos educacionais do Inep – excetuando-se aqueles relativos a quantitativos do Pronatec, que possuem uma plataforma específica, mas que são, posteriormente, informados nos censos educacionais.

¹⁵⁰ Os dados são consolidados a partir de um compêndio entre os dados do censo da educação básica – que integram dados de cursos de qualificação profissional articulados ao ensino fundamental e ao ensino médio, e dados de cursos técnicos, nas formas integrada, concomitante e subsequente – e os dados do censo da educação superior – que integram dados de cursos superiores de tecnologia.

cursos técnicos, entre 2010 e 2019. A Figura 17, por sua vez, detalha a evolução do número de unidades ofertantes de cursos técnicos, por dependência administrativa (pública federal, estadual ou municipal, ou privada). Algumas análises e observações necessárias, decorrentes desses dados:

- Em média, cerca de 45% das matrículas em cursos técnicos no período analisado foram ofertadas pelas instituições privadas, inclusive os SNA, o que mostra a supremacia, nesse segmento da educação profissional, das redes públicas de ensino.
- Embora apenas cerca de 11% dos estudantes de ensino médio se matriculam em cursos técnicos, no Brasil (Albuquerque et al., 2020, p. 230), o número absoluto de matrículas em cursos técnicos – especialmente na forma subsequente – são vultosos, e chegam à casa de 1,8 milhões de adolescentes, jovens e adultos atendidos.
- Apenas 36.750 (2%) das matrículas em cursos técnicos são ofertadas na forma integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), considerando-se o último dado da série (ano de 2019). Somando-se 39.775¹⁵¹ matrículas de cursos de qualificação profissional integrados ao ensino fundamental ou ao ensino médio na modalidade EJA, e considerando que, naquele ano, o número de matrículas de educação de jovens e adultos no país foi de 3.273.668 (Inep, 2019), constata-se que apenas 2,3% das matrículas de educação de jovens e adultos são integradas à educação profissional, um percentual bem distante daquele previsto na Meta 10 do PNE 2014-2014, que é de, no mínimo, 25%.
- Comparando o número de matrículas em cursos técnicos entre os anos de 2013 (base para o PNE 2014-2014) e 2019 (último ano da série), constata-se que um incremento de 217.716 matrículas, correspondentes a pouco mais de 1,13 vezes, um quantitativo bem inferior àquele previsto na Meta 11, que prevê a triplicação das matrículas.
- Comparando o número de matrículas em cursos técnicos segmento público entre os anos de 2013 (base para o PNE 2014-2014) e 2019 (último ano da série), constata-se que houve um incremento de 259.918 matrículas, correspondentes a pouco mais de 33%, um quantitativo ainda inferior àquele previsto na Meta 11, que é de, no mínimo, 50% de expansão.
- Ao contrário do que se esperava, a oferta de cursos técnicos financiada por meio da Bolsa-Formação do Pronatec não gerou impacto positivo líquido no número de matrículas. De fato, considerando os valores absolutos, o incremento total de um ano para o outro não supera o

¹⁵¹ Note-se que o maior valor absoluto de matrículas em cursos de qualificação profissional articulados à EJA ocorreu em 2015, por 'incentivo' do Pronatec EJA, e foi de 91.735 matrículas.

quantitativo de matrículas ofertadas por meio da Bolsa-Formação, o que implica dizer que houve, portanto, uma redução no esforço ‘regular’ das instituições, provavelmente porque estavam ‘muito ocupadas’ com a oferta de cursos de qualificação profissional (de maior ‘fluidez’ e ‘rentabilidade’).

Uma análise oposta a essa apresentada foi enunciada pelo Ministério da Educação (2014c):

Os dados indicam expansão intensa da oferta da Educação Profissional nos últimos anos, motivada, sobretudo, por políticas e investimentos federais com foco no oferecimento de maiores oportunidades educacionais aos jovens em idade escolar adequada ao Ensino Médio. Isso foi feito por meio da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, como opção ao Ensino Médio regular, e a ampliação da oferta dos cursos de qualificação profissional para jovens e adultos em defasagem escolar, em articulação com a elevação da escolaridade. Desse modo, procurou-se propiciar o resgate das pessoas que não tiveram a oportunidade de completar sua escolarização e aliar esse processo à formação profissional para o mundo do trabalho Educação (pp. 32-33). (...) O exame das políticas e das iniciativas aqui mencionadas permite concluir que o Brasil deu largos passos na direção de assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania. (p. 35).

Tabela 3. Total de matrículas em cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por forma de oferta, de 2010 a 2019¹⁵², no Brasil.

Forma de oferta Ano	Técnico integrado	Técnico concomitante	Técnico subsequente	Técnico integrado à EJA	Total de matrículas
2010	215.773	217.170	708.183	38.164	1.179.290
2011	257.736	188.812	841.078	41.976	1.329.602
2012	298.569	240.516	892.858	35.993	1.467.936
2013	338.417	310.218	903.132	41.269	1.593.036
2014	366.988	328.740	1.110.054	42.875	1.848.657
2015	391.766	278.212	1.023.332	38.228	1.731.538
2016	429.010	329.033	881.738	32.710	1.672.491
2017	459.526	328.073	874.371	35.043	1.697.013
2018	505.791	354.346	894.862	35.145	1.790.144
2019	558.956	252.221	962.825	36.750	1.810.752

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados das sinopses estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica do Inep, de 2010 a 2019 (Inep, 2019) e nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: As ofertas de cursos técnicos na modalidade EAD para o período de 2011 a 2014 foram contabilizadas com base nos dados do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a). As demais ofertas de cursos técnicos (presencial e EAD) foram contabilizadas com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep (Inep, 2019).

¹⁵² Nessa sistematização, os dados são tomados a partir de 2010 pois não existem informações desagregadas e, portanto, consistentes, para o período anterior que coincida com a temporalidade delimitada nesta investigação. Os dados além de 2015 foram inseridos para que se possa ilustrar o efeito da drástica diminuição do financiamento por meio do Pronatec.

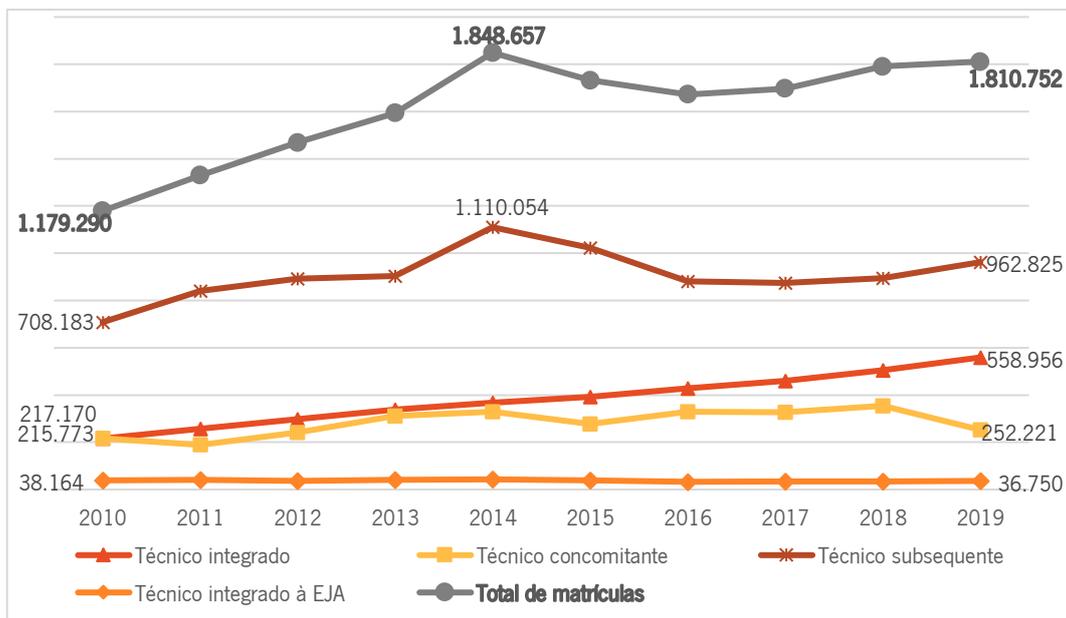


Figura 14. Evolução do número de matrículas em cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por forma de oferta, de 2010 a 2019, no Brasil.

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados das sinopses estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica do Inep, de 2010 a 2019 (Inep, 2019) e nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: As ofertas de cursos técnicos na modalidade EAD para o período de 2011 a 2014 foram contabilizadas com base nos dados do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a). As demais ofertas de cursos técnicos (presencial e EAD) foram contabilizadas com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep (Inep, 2019).

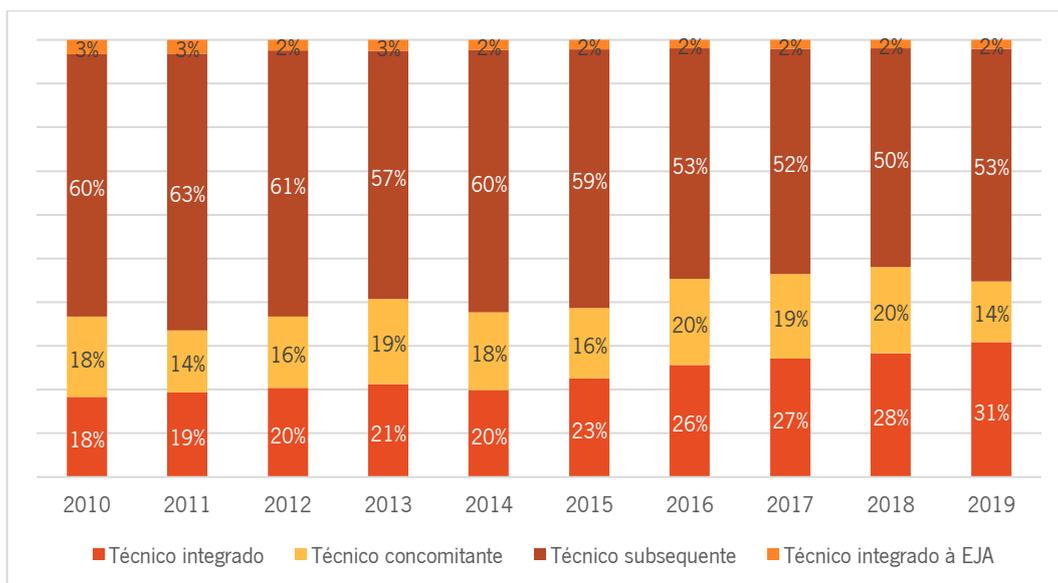


Figura 15. Evolução do percentual de matrículas em cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por forma de oferta, de 2010 a 2019, no Brasil.

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados das sinopses estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica do Inep, de 2010 a 2019 (Inep, 2019) e nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: As ofertas de cursos técnicos na modalidade EAD para o período de 2011 a 2014 foram contabilizadas com base nos dados do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a). As demais ofertas de cursos técnicos (presencial e EAD) foram contabilizadas com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep (Inep, 2019).

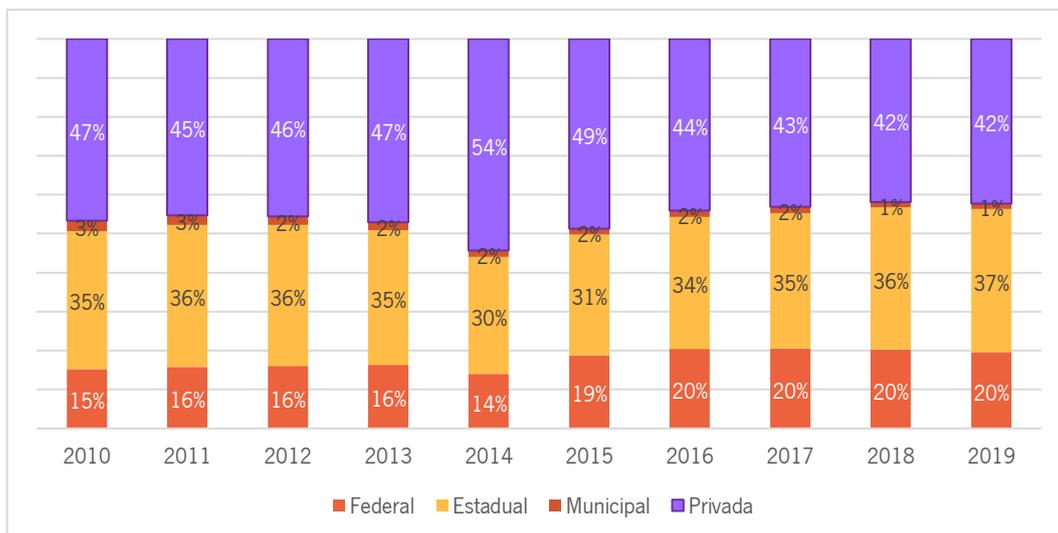


Figura 16. Evolução do percentual de matrículas em cursos técnicos, presenciais e EAD, por dependência administrativa dos ofertantes, de 2010 a 2019, no Brasil.

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados das sinopses estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica do Inep, de 2010 a 2019 (Inep, 2019) e nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Nota: As ofertas de cursos técnicos na modalidade EAD para o período de 2011 a 2014 foram contabilizadas com base nos dados do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a). As demais ofertas de cursos técnicos (presencial e EAD) foram contabilizadas com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep (Inep, 2019).

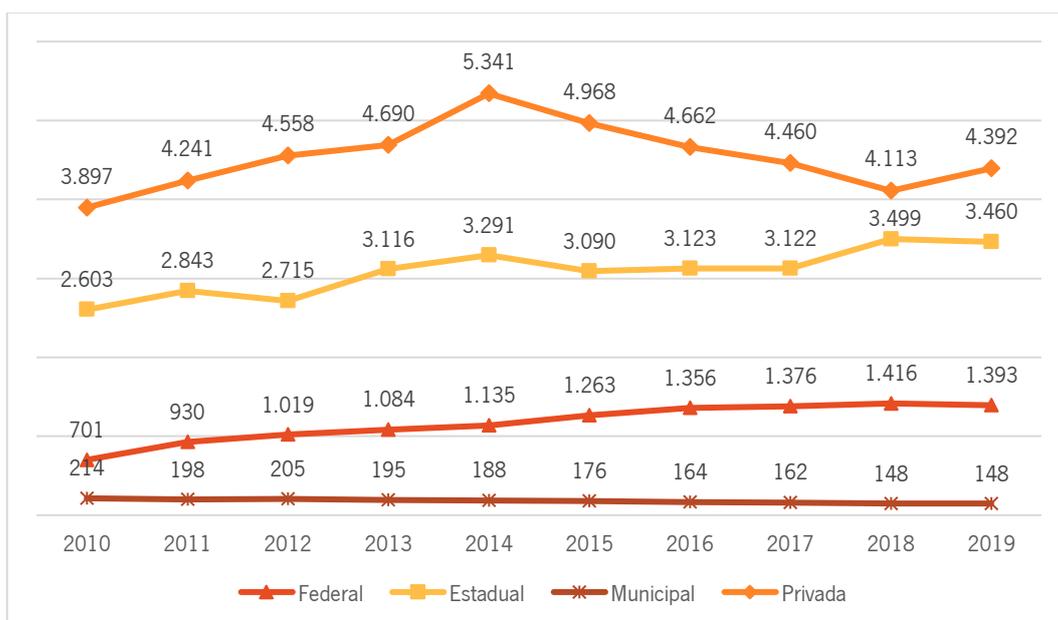


Figura 17. Evolução do número de escolas/unidades ofertantes de cursos técnicos de nível médio, presenciais e EAD, por dependência administrativa, de 2010 a 2019, no Brasil.

Fonte: elaboração nossa (2021), com base nos dados das sinopses estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica do Inep, de 2010 a 2019 (Inep, 2019) e nos dados de “matrícula contabilizada” do Painel Pronatec da Setec/MEC (Brasil. MEC. Setec, 2019a).

Tomando de empréstimo, por fim, algumas conclusões de Albuquerque et al. (2020, p. 225), a expansão das matrículas de educação profissional ocorrida na última década no País confirmou a existência de uma demanda social por EPT que pode ser explicada, em parte, por uma resposta congruente à dinâmica populacional da sociedade brasileira no contexto de transição demográfica. Assim, especificamente para a população jovem, a EPT foi recebida como possibilidade viável para a transição do sistema educacional para o mundo do trabalho em condições mais favoráveis.

Com essa reflexão, resta, ainda, a indagação: com que qualidade de educação profissional?

CAPÍTULO V –

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: O ESTADO-AVALIADOR E AS FORMAS DE *ACCOUNTABILITY*

Não há nenhuma razão para não pensarmos ou não escrevermos no sentido de contribuir para resgatar o atual enclausuramento unidimensional da *accountability*, chamando a atenção para a necessidade de pensar outras alternativas que sejam mais densas e sustentáveis do ponto de vista teórico-conceitual e/ou que demonstrem ter outra pertinência política e educacional. Mas sabemos também que é preciso o exercício da coragem cívica para pôr em prática, na realidade das escolas e dos sistemas educativos, essas mesmas alternativas. E este é, certamente, um dos desafios (culturais e políticos) que todos temos pela frente.

(Afonso, 2014, p. 503)

A avaliação da educação profissional (notadamente dos cursos técnicos) é uma questão consolidada em diversos países, como é o caso da Alemanha, da Austrália, do Canadá, do Chile, da Espanha, dos Estados Unidos, da Índia, dos Países Baixos, do Reino Unido e da Suíça (Brasil. MRE, 2016).

No Brasil, por outro lado, embora se articule à educação superior e à educação básica e já se disponha de sistemas consolidados para avaliação desses níveis de ensino¹⁵³ – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), juntamente com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), juntamente com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), respectivamente –, a educação profissional e tecnológica ainda não dispõe de um sistema específico de avaliação. Segundo diagnóstico da Unesco (2017):

Há algum tempo já, o Brasil vem amadurecendo e aprimorando sistemas de avaliação da educação básica e do ensino superior, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

¹⁵³ Esses sistemas “são fontes robustas de informação para se compreender a EPT, mas essa incorpora valores, orienta-se por um saber-fazer (Barato, 2019) que requer estruturas e agentes distintos dos que caracterizam a educação básica e superior de modo tradicional” (Moraes et al., 2020b, p. 17). Ademais, “a EPT (...) também responde às demandas de formação e qualificação profissional que se desenrolam independentemente dos fluxos escolares. Por isso, as referências e normatizações que informam a educação básica são necessárias para entender a educação profissional técnica de nível médio, mas não são suficientes. De modo similar, conhecer os sistemas normativos e/ou regulatórios que orientam o ensino superior é indispensável, mas não garante uma apreensão completa acerca das particularidades dos cursos de educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação” (2020b, p. 16). Por outro lado, “essas experiências de avaliação educacional afirmam a necessidade de se constituir um sistema nacional de avaliação que garanta a qualidade em todos os níveis de ensino e sirva de orientação para a formulação das políticas referentes a todo o sistema educacional” (Griboski & Funghetto, 2013, p. 51).

Superior - Sinaes, propostos para monitorar uma das dimensões da avaliação institucional, a de resultados de aprendizagem obtidos nesses níveis de ensino.

No âmbito da educação profissional, ainda não se implantou um sistema de avaliação nacional. A avaliação de resultados, através de pesquisas que busquem identificar os impactos de cursos ou programas de educação profissional na vida de seus egressos e nas organizações que os tenham empregado ou contratado seus serviços profissionais, tem sido feita, de maneira sistemática e tecnicamente orientada, de forma mais localizada e circunscrita, por algumas escolas, centros, redes ou entidades, públicas e privadas, mas ainda não se tem um sistema nacional de avaliação dessa modalidade de educação. A criação de mecanismos oficiais de certificação de competências é ainda uma alternativa de avaliação de resultados de aprendizagem da educação profissional ainda não suficientemente discutida, amadurecida e, portanto, implantada.

A partir da década de 1990, cada uma das fases da política (fragmentada) da educação profissional e tecnológica trouxe, para o debate político, processos de avaliação imbricados, coerentes com as reformas educativas neoliberais adotadas pelos governos brasileiros, a partir das diferentes formas de manifestação. No entanto, “esta problemática não tem originado um corpo de pesquisas científicas suficientemente vasto para permitir a constituição de conhecimento abrangente e consistente, pelo que persiste como uma espécie de face ignorada da realidade educacional no terreno” (Antunes & Peroni, 2017, p. 195). Para Cordão (2020, p. 11), “a produção de dados estatísticos e avaliações sobre a EPT ainda reproduzem o tradicional desinteresse brasileiro pela formação dos trabalhadores, como fruto de nosso passado escravista, também marcado por uma tradição bacharelesca na organização e oferta dos programas educacionais”.

Nesse caminho, cabe examinar o percurso das políticas de avaliação da educação profissional segundo os aspectos teóricos enunciados ao longo dos capítulos anteriores, buscando, sobretudo, compreender:

- a) que aspectos influenciam as e sofrem influência das políticas nacionais de avaliação;
- b) que evidências existem sobre a intenção de estabelecimento de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil como agenda de Estado; e
- c) que concepções e pressupostos ancoram os processos de avaliação da educação profissional brasileira nos níveis macro e meso e qual a natureza dessas iniciativas.

Para tanto, propomo-nos a discutir, de início, o que e como avaliar na educação profissional e examinar os processos de avaliação decorridos no período de 1990 a 2002 e aqueles que sucederam no período de 2003 a 2015. Em complemento, vamos analisar, mais de perto, as concepções de avaliação e de *accountability* presentes nas políticas nacionais e institucionais de avaliação da educação profissional, ressaltando, nesse último aspecto, que a avaliação das instituições deve partir de valores próprios da educação profissional e tecnológica, que considerem os compromissos assumidos “com a

natureza de projetos político-pedagógicos, [com a] organização e [o] funcionamento das escolas, com os modos de ver as profissões para as quais se propõe formação, com os ambientes de aprendizagem oferecidos”, e, ainda, com a “ética do cuidado em propósitos institucionais” (Barato, 2015, p. 157).

5.1. Avaliação da educação profissional: por que (não), o que e como avaliar?

Podemos enumerar – sem a perspectiva de esgotar – algumas dificuldades que, embora não justifiquem, na nossa visão, podem explicar a falta de um sistema de avaliação da educação profissional brasileira:

- a diversidade de cursos e programas que compõem a oferta – desde cursos de qualificação profissional a cursos superiores de tecnologia, passando por cursos técnicos de nível médio;
- a complexidade da articulação com os diversos níveis – de educação básica e superior – e com outras modalidades de ensino – como é o caso da educação a distância e a educação de jovens e adultos;
- a obrigatoriedade de avaliação por meio do Sinaes das instituições que integram o sistema federal de ensino – Rede Federal, SNA e instituições privadas de ensino superior;
- a prerrogativa legal – pelo pacto federativo – dos órgãos estaduais e distrital serem responsáveis pela regulação e avaliação das escolas e instituições que integram os sistemas estaduais de ensino;
- a ausência de bases de dados confiáveis acerca dos dados das ofertas e das instituições e redes ofertantes;
- a dificuldade de conciliar – em documentos e instrumentos unificados – as diversas concepções e visões de mundo das redes ofertantes e suas influências políticas.

Além desses aspectos, como ressaltam Allain et al. (2020, p. 34) é preciso considerar, ainda, as peculiaridades da educação profissional, “em seus aspectos pedagógicos, didáticos e metodológicos, em relação com o mundo laboral e em conexão com os diversos itinerários formativos (...)”.e, nesse sentido, os referenciais de avaliação – “embora costumem se relacionar a ‘conteúdos’, competências, saberes etc. a serem desenvolvidos ou demonstrados por aprendizes de uma profissão ou atividade” – , precisam contemplar uma discussão epistemológica e social, capaz “de sustentar os referenciais de avaliação mais justos e formativos possíveis”.

Nesse escopo, “a dimensão do que avaliar em EP poderá encontrar não apenas conteúdos, mas sua razão de ser e, (...) uma compreensão maior de sua importância social e individual” (Allain et al., 2020, p. 35). Como destacam os autores, há muito em jogo nas questões de ‘como’ e ‘o que’ avaliar:

não só a valorização, mas também a valorização da técnica como adjetiva do ser humano, a dos profissionais e das profissões, a dos processos formativos da EP e de seus ofertantes e, em última análise, daquilo que leva à produção mesma da nossa existência (p. 55).

À luz do PNE 2014-2024, Assis e Amaral (2016) defendem que um sistema nacional de avaliação da educação deveria, ainda,

- a) “considerar diversos indicadores, quantificáveis e não quantificáveis, associados aos níveis, às etapas e às modalidades da educação, para que esta complexidade do processo educacional pudesse ser apreendida” (p. 226); e
- b) “estabelecer dimensões e indicadores que extrapolassem a escola/instituição e considerassem o ambiente social, político, cultural e econômico em que a escola/instituição está inserida” (p. 228).

Ademais, é necessário “desenvolver sistemas de avaliação que entendam a educação como um direito social e dever do Estado” e resgatem “o papel da autoavaliação, com o intuito de conquistar a valorização da autonomia institucional” (Silva et al., 2016, p. 398).

Na prática, e na contramão do exposto,

o que se observa, no plano da proposição e da materialização das políticas de avaliação é, cada vez mais, a valorização dos resultados, captados por meio de provas padronizadas, e o acirramento das disputas, pelas instituições, para ocuparem o topo do *ranking* por elas produzido (...) (Assis & Amaral, 2016, p. 252).

Neste cenário, a avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente, para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que visa, também, uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pelas soluções dos problemas supostamente apontados pelo seu desempenho no *ranking* (...) (Assis & Amaral, 2013, p. 30).

5.2. Breve percurso da avaliação (fragmentada) da educação profissional brasileira

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), há evidências de que desde os anos 1930, “havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional”. No entanto, “é no final dos anos 1980 que a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica” (p. 376) e, somente no início dos anos 1990, à educação superior. Essas iniciativas, juntamente com outras em curso no Brasil “tanto em perspectiva nacional como também internacional, (...) corroboram a tese de estágios distintos na conformação e desenvolvimento do Estado-avaliador, ainda que sobrepostos ou subjacentes uns aos outros” (Schneider & Rostirola, 2016, p. 506). Vamos analisar, pois, as políticas de avaliação que tomaram parte no Brasil nos períodos de

1990 a 2002 e de 2003 a 2015, que correspondem aos períodos analisados para as políticas de educação profissional.

5.2.1. Os processos de avaliação da educação profissional brasileira concorrentes com a reforma neoliberal (1990 a 2002): dos indicadores de desempenho ao sistema de avaliação institucional

Os processos de avaliação dos sistemas de ensino decorridos em concorrência e em apoio às reformas educativas procedidas na década de 1990 se encaixaram e serviram bem àquelas reformas. Tomaram espaço para fornecer “informações relativamente precisas e confiáveis sobre a realização dos programas e projetos no campo da educação, de modo a contribuir na tomada de decisões dos governos”, especialmente diante de um quadro de economia neoliberal em que é privilegiada a verificação – sob essa ótica – de se resultados gerados pelos sistemas de ensino “estão compensando o volume de investimentos aplicados” (Libâneo, 2001, p. 204) e se a ‘qualidade da educação escolar’ tem ‘capacidade de resposta’ como estratégia para o êxito da globalização econômica.

Nesse contexto, toma-se como referência para a avaliação do sistema escolar o estabelecimento de mecanismos externos de controle, através de testes padronizados que reduzem o “processo avaliativo ao produto final, sem considerar aspectos internos do processo de ensino (...)”. Ou seja, predomina, nesse contexto, “a justificativa econômica, controladora, reestruturadora da educação escolar, visando exclusivamente os vínculos com o mercado, a competitividade entre as escolas e entre os alunos, a estreita preparação/qualificação para o mercado de trabalho” (Libâneo, 2001, p. 209).

Como projeto adicional previsto na reforma do aparelho do Estado da década de 1990, previa-se a formulação de indicadores de desempenho quantitativos que abrangeriam “todas as autarquias e fundações públicas existentes” e que, somados à definição de um orçamento global, seriam “a base para a celebração de contrato de gestão entre o dirigente da entidade e o respectivo ministro” para a implantação de um denominado “modelo de administração pública gerencial” (Brasil. MARE, 1995, p. 76). Com base nos resultados dos indicadores de desempenho quantitativos, a relação entre “ministérios ou secretarias, dentro do aparelho estatal, assim como entre Estado e atores sociais” passou, então, a ser contratualizada “com metas e indicadores estipulados e cobrados dos gestores públicos e organizações da sociedade civil, o que viabilizaria teoricamente novas formas de *accountability*” (Tripodi & Sousa, 2018, p. 239). Sendo caracterizada a transferência de responsabilidades do Estado para as escolas e “a tentativa de melhorar os índices educacionais, entendidos como qualidade em educação, o Estado brasileiro passa a ser ‘permeável’ a ‘instrumentos

de ação pública' que visavam a introduzir a lógica de gestão privada na esfera pública" (Tripodi & Sousa, 2018, p. 242)¹⁵⁴.

Esse 'projeto de gestão', associado aos indicadores de desempenho, deu origem à institucionalização dos sistemas nacionais de avaliação brasileiros que, após alguns anos, culminaram no que hoje se denominam o Saeb – o sistema nacional de avaliação da educação básica – e o Sinaes – o sistema nacional de avaliação da educação superior. Essa lógica de gestão da educação pelo Estado – nos níveis de ação do governo central, dos estados e municípios, e mesmo das escolas e universidades –, pautada iminentemente nos resultados das avaliações em larga escala, passou, então, a dominar as discussões sobre as políticas nacionais de avaliação educacional.

Aquilo que Almerindo Afonso denomina como primeira fase do Estado-avaliador se estabelece, então, no Brasil, por meio de uma reforma educacional, amparada primordialmente pela nova LDB, de 1996, que estabeleceu, em seu art. 9º, como incumbência da União (Brasil, 1996):

- a coleta, análise e disseminação de "informações sobre a educação";
- a realização do "processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, (...) objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino";
- o desenvolvimento do "processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (...)"; e
- a supervisão e a avaliação dos "cursos das instituições de educação superior" e dos "estabelecimentos do seu sistema de ensino".

No entanto, diferentemente do que ocorreu em outros países, somente com a ampliação do Saeb, para inclusão do Enem, em 1998, e com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007¹⁵⁵, é que essa primeira fase incorporou os processos de *accountability* às políticas de avaliação. De fato, nesse cenário, em que os resultados do Saeb começam a ser amplamente

¹⁵⁴ De fato, em publicação realizada à época das reformas, M. H. Castro (1998, pp. 5-6), então presidente do Inep, corrobora com essa dimensão gerencialista da avaliação e dos indicadores, ao destacar que os sistemas de produção de informações educacionais preocupam-se com o "desenvolvimento de indicadores que informam sobre a eficiência dos sistemas e seu grau de efetividade social"; e que há uma "tendência ao aprimoramento dos mecanismos de avaliação de forma concomitante e articulada com os processos de reforma no campo educacional". Em outra publicação, vinte anos depois, a autora ressalta que além de "mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes", "a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país" (Castro M. H., 2009, p. 6). e "peça-chave dos processos de reformas educacionais", pois, até então, "não era possível saber se as políticas implementadas produziam os resultados desejados ou não" (p. 7).

¹⁵⁵ Note-se que a criação do Ideb ocorre já no período seguinte de análise. Schneider e Rostirola (2016, p. 502) ressaltam que a criação do Ideb e a reformulação do Saeb para inclusão do Enem foram impulsionadas pela adesão ao Pisa, da OCDE, e às formas de avaliação internacional. Com isso, a entrada do Brasil na segunda fase do Estado-avaliador ocorreu "pari passu ao primeiro [estágio], confundindo-se ou mesmo, em alguns momentos, antecipando-se a este".

divulgados, em que há uma clara transferência da responsabilidade do Estado para as escolas e para os professores, e em que o orçamento das escolas passa a ser vinculado ao Ideb¹⁵⁶, podemos afirmar que estamos diante de uma configuração em que o tripé dos pilares constituintes da *accountability* – avaliação, prestação de contas e responsabilização – está completo. Sob um ponto de vista positivista, entretanto, Brooke (2008, pp. 96, 104-105) defende que as ações desenvolvidas com base nessa lógica de gestão da educação corresponderam a poucas políticas formais que utilizaram os dados coletados nas avaliações “de maneira a responsabilizar as escolas ou os professores por seus resultados” o que, portanto, na visão do autor, representou um “avanço vagaroso e aparentemente hesitante da responsabilização¹⁵⁷” no Brasil, primordialmente em razão:

- da oposição dos sindicatos de professores¹⁵⁸;
- do precário desenho inicial das políticas estaduais e municipais de responsabilização, frequentemente postas em práticas sem estudo e preparação adequados;
- da falta de assistência técnica e/ou financiamento a partir das autoridades educacionais federais;
- baixo nível de consciência dos pais cujos filhos estão matriculados em escolas públicas do ensino fundamental ou médio em relação ao ganho relativo aos programas de responsabilização que se concentram nos resultados dos alunos; e
- da ausência de um debate acadêmico e de apenas expressões limitadas de apoio popular às políticas de responsabilização existentes.

Para a educação profissional, entendida como modalidade de educação que perpassa dois níveis – de educação básica e de educação superior –, no âmbito das reformas da década de 1990 e dos processos de avaliação da educação criados nesse período, restou, tão somente, o fortalecimento dos sistemas de informação e de dados estatísticos para avaliação das autarquias – como é o caso das

¹⁵⁶ O PNE 2014-2024 estabeleceu “a elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”, vinculados ao Saeb (art. 11) (Brasil, 2014a). Com isso, o Ideb passou a ser “o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais” (Bonamino & Sousa, 2012, p. 379).

¹⁵⁷ O autor adota a tradução de *accountability* para o português apenas por responsabilização.

¹⁵⁸ De acordo com o autor (Brooke, 2008, p. 94), as políticas de *accountability* educacional “não encontram amplo apoio entre os professores por uma série de razões. Dentre as quais se destacam os riscos educacionais reais associados a currículos orientados por testes, a aparente ameaça à autonomia dos professores e dúvidas quanto à validade das conclusões a respeito do desempenho das escolas, conclusões estas provenientes de sistemas de mensuração de larga escala que são pouco sensíveis às características específicas das escolas (...)” E complementa que “enquanto os professores do setor público e seus sindicatos fazem parte da base de poder dos governos, é pouco provável que as políticas de responsabilização baseadas no desempenho dos alunos sejam implementadas” (Brooke, 2008, p. 105).

instituições que compunham a então Rede Federal. Nesse período, as iniciativas nacionais de avaliação da educação profissional e tecnológica deram-se, portanto, por meio primordialmente do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – para os cursos de graduação tecnológica e para as instituições ofertantes de educação superior –, por meio da instituição do denominado Sistema de Avaliação Institucional ou por meio de avaliação de programas de qualificação profissional financiados pelo governo federal, notadamente, pelo Ministério do Trabalho. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), antecessor do Sinaes, promoveu a avaliação institucional, rejeitando o modelo de avaliação orientado exclusivamente para a construção de indicadores estatísticos – alertando para o risco de priorizar os aspectos quantitativos, utilitários e imediatos, em detrimento das dimensões qualitativa, educacional e de médio e longo prazo da avaliação – e opondo-se à ideia de se avaliar apenas por meio de agentes internos, indicando a necessidade de agentes externos para a avaliação das instituições, conforme salienta Moura (2003, p. 88; 90). No entanto, não conseguiu abranger, inicialmente, a maioria das instituições federais de educação profissional – até então identificadas como escolas técnicas e, portanto, não atuantes oficialmente na educação superior. Diferentemente do Paiub – de caráter qualitativo e realizado pelas próprias instituições –, o Sistema de Avaliação Institucional – de caráter totalmente quantitativo e concebido e controlado por especialistas externos – surgiu por iniciativa unilateral do Ministério da Educação do Brasil e como uma tentativa da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica de avaliar as escolas técnicas e agrotécnicas e os centros federais, ofertantes de cursos técnicos de nível médio (não abrangidos pelo Paiub). O arcabouço legal do Sistema de Avaliação Institucional incluiu:

- a Lei Federal nº 8.948, de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e, em particular, transformou as escolas técnicas federais em centros federais de educação tecnológica (art. 3º);
- o Decreto Federal nº 2.406, de 1997, que regulamentou a Lei Federal nº 8.948, de 1994, e, em particular, define que os Cefets seriam implantados mediante aprovação, pelo MEC, de projeto institucional que comprove “a compatibilidade das instalações físicas, laboratórios, equipamentos, recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento dos cursos pretendidos” e de critérios para avaliação desse projeto, a ser procedida “por comissão especialmente designada” para essa finalidade (art. 3º);
- a Portaria MEC nº 2.267, de 1997, que estabeleceu as diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação dos novos Cefets, em particular, a necessidade de comprovação, “com base nos indicadores do Sistema de Avaliação Institucional da

Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, das condições físicas, de laboratórios e de equipamentos, necessários à implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica (art. 2º); e

- a Resolução CNE/CEB nº 04, de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico, em particular a observação de que o MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, promovesse o “processo nacional de avaliação da educação profissional de nível técnico, garantida a divulgação dos resultados” (art. 15).

Assim, o SAI foi desenvolvido por um grupo de especialistas em avaliação e em informática, contratados pela Semtec/MEC para definir um conjunto de indicadores quantitativos e para desenvolver um sistema que transformava, com base em cálculos estatísticos, os dados fornecidos por cada instituição em indicadores, divididos em dez áreas: dados gerais, recursos humanos, dados financeiros, infraestrutura, relações com o entorno, alunos, ofertas, atividades de extensão, produção acadêmico/técnico-científica e dados de instituições colaboradoras (Moura, 2003, pp. 91-92). Por meio do SAI, “os agentes internos de cada instituição objeto de avaliação tinham o exclusivo papel de prestar informações à Semtec/Mec, a qual era responsável pelo processamento, análise e decisões sobre a rede e cada instituição avaliada” (Moura, 2006, p. 273). O sistema cumpria as funções de manter a administração central informada com dados quantitativos da rede e de estabelecer um *ranking* das instituições com base nesses dados. Ficava, latente, portanto, o caráter punitivo ou premiativo do sistema, gerando, como consequência direta, a definição da matriz orçamentária da rede federal, numa clara visão contabilista da educação. As instituições deveriam “justificar o financiamento público através de seu rendimento”, de modo que a avaliação foi, então, sendo associada “paulatinamente às ideias de *accountability*, produtividade e gestão racional em conformidade com uma perspectiva economicista”. Os resultados foram utilizados, dessa forma, para legitimar as diversas reformas políticas e educacionais – pautadas “pela descentralização (especialmente de aspectos administrativos e financeiros) e, simultaneamente, pela regulação” – “que alteraram o modo de organização e gestão” das instituições (Silva et al., 2016, p. 389). Como consequência, o SAI não apenas teve um custo financeiro e físico elevado – tanto do governo federal quanto das instituições, que tentaram ou implantar o sistema ou buscar estratégias para não atender ao que ele preceituava – como afastou ainda mais as instituições da avaliação institucional, ao invés de contribuir para criação de uma cultura avaliativa na rede (Moura, 2006, p. 273).

Por fim, completando a tríade de iniciativas nacionais de avaliação relativas à educação profissional desse período, tem-se a avaliação de programas de qualificação profissional, notadamente dos cursos de

qualificação profissional executados de forma compulsória a partir de 1995 por determinação do antigo Ministério do Trabalho, no âmbito dos convênios com os estados, alguns municípios e centrais sindicais. Os cursos tinham “três níveis de avaliação: o operativo, denominado de supervisão ou monitoramento, podendo as atividades serem inscritas como de efetividade; a avaliação propriamente dita, compreendendo algumas das dimensões do ciclo de políticas públicas, notadamente, da implementação; e a da efetividade da política, que se baseou especialmente nas pesquisas de egressos” (Castioni, 2020, p. 152). Dentre esses programas, merece destaque a avaliação externa, de caráter qualitativo, da Política Nacional de Educação Profissional e do Plano Nacional de Educação Profissional – formulados e implementados pela Secretaria de Desenvolvimento e Formação Profissional do Ministério do Trabalho (Belloni et al., 2007, p. 11). Esse processo contemplou, segundo os autores (também executores da avaliação externa), uma avaliação de “modo global, a saber: os processos de formulação e desenvolvimento, as ações implementadas ou fatos ocorridos, assim como os resultados alcançados, histórica e socialmente contextualizados” (p. 15), por meio da “explicitação da concepção de educação profissional que orienta a política” como critério a ser contemplado pelos avaliadores externos (p. 26).

Assim é que, “colocada no centro do poder do Estado e alinhada aos princípios neoliberais, a avaliação foi colocada como instrumento fundamental nas reformas que desencadearam a descentralização e a expansão privada do sistema educacional” (Assis & Amaral, 2016, p. 211).

5.2.2. As novas iniciativas nacionais de avaliação da educação profissional (2003-2015): a ênfase no ‘monitoramento’ de programas e o atendimento à controladoria nacional

No período que coincide com os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2015), a política de educação profissional e tecnológica ganhou destaque em diversos programas nacionais, como já detalhado. Nesse cenário, muitas vezes com o ‘incentivo’ dos órgãos de controle, as instituições e o próprio governo se viram obrigados e implementar ações avaliativas quer seja de programas (em sua maioria) quer das próprias instituições ou das ofertas educacionais. Nesse período, o impulsionamento da autoavaliação institucional pelo Sinaes¹⁵⁹, aliado ao Enade, e a adoção das matrizes de referência do Enem/Saeb e dos catálogos nacionais da educação profissional pelas escolas e instituições, são mudanças importantes. Assim, como ressaltam Bonamino e Sousa (2012, p. 378),

¹⁵⁹ Cabe salientar que as experiências dos processos de autoavaliação institucional do Sinaes que ocorrem nas instituições de educação superior, inclusive naquelas integrantes da Rede Federal, “tendem a privilegiar a busca obsessiva por resultados em detrimento da análise mais profunda dos processos e da função que essas instituições desempenham na sociedade” (Moura, 2006, p. 271).

a avaliação de políticas e programas públicos ganha (...) um lugar de destaque como meio para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização.

Com esse cenário, aliado à expansão da Rede Federal, à profusão de programas nacionais com financiamento público, e com a pressão dos órgãos de controle nacionais e locais, tanto o governo federal quanto as instituições passaram a desenvolver ações de supervisão e de monitoramento. Nesse contexto, cabe analisar: os normativos nacionais sobre avaliação da educação profissional; o desenvolvimento de indicadores de monitoramento da Rede Federal; as ações de monitoramento de programas; e as tentativas de construção de um sistema de avaliação para os cursos técnicos.

Os normativos nacionais sobre avaliação da educação profissional

A avaliação da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular, figura em diversos normativos da legislação e da controladoria nacional. Começando pela LDB, dois artigos incumbem a União e as unidades da federação de avaliar os cursos ofertados pelas instituições do seu sistema de ensino (arts. 9º e 10). Para a União, essa incumbência é ainda maior (Brasil, 1996) (art. 9º):

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino¹⁶⁰.

Há também previsão nos planos nacionais de educação. O PNE 2001-2011 (Brasil, 2001), destaca, ainda em nível geral, como objetivos e prioridades nacionais para o período: “5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino”. No restante do documento, no entanto, somente especifica sistemas de avaliação referentes à educação superior – quando prevê a “institucionalização de um amplo e diversificado sistema [nacional] de avaliação interna e externa” – e à educação básica – quando prevê o aperfeiçoamento e a consolidação do Saeb. Por sua vez, o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014a) foi mais específico em relação à

¹⁶⁰ Por processo nacional de avaliação do rendimento escolar, entenda-se a aplicação dos exames nacionais, entre eles, o Enem e o Enade, e por processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, as avaliações das condições de ensino previstas no Sinaes. Vale lembrar que as instituições e os cursos ofertados pela Rede Federal incluem-se nesses processos – as instituições se submetem às avaliações das condições de ensino, os estudantes de cursos técnicos integrados, ao Enem, e os estudantes de cursos de graduação, ao Enade.

educação profissional¹⁶¹, ao prever, na Meta 11, a estratégia de “institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas” (estratégia 11.8) e atrelar, à temática de financiamento, na Meta 20, a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional, “assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais” (estratégia 20.11).

Em documentos específicos e nacionais da educação profissional desse período, também é possível identificar a intenção política de desenvolvimento de um sistema de avaliação de cursos técnicos. Como política pública de educação profissional e tecnológica, o projeto do primeiro governo Lula declara “criar uma instância própria da avaliação permanente da educação profissional e tecnológica” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56), reiterada no documento base e propostas das conferências estaduais (Brasil. MEC. Setec, 2006) e nos anais da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil. MEC. Setec, 2007a). Em outro documento – o Acordo de Metas e Compromissos, firmado entre os MEC e cada um dos institutos federais, a exemplo do IFRN (Brasil. MEC, 2010a) –, é estabelecido, como responsabilidade e obrigação da Setec/MEC, “3. Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores”. Por seu turno, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil. MEC. CNE, 2012), reservam um capítulo inteiro sobre a avaliação dos cursos técnicos¹⁶² – o Capítulo III - Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – em que ressaltam que

na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (...) (art. 39)

Essa redação também deixa clara a preservação de funções de avaliação e de regulação pelos entes no pacto federativo – A União, representada pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação, e os estados e o distrito federal, representados pelos conselhos estaduais.

¹⁶¹ Nesse aspecto, cabe ressaltar que desde os documentos das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e de 2014, a avaliação da educação profissional foi item defendido nos e pelos fóruns estaduais e distrital [(Brasil. MEC, 2010c), (Brasil. MEC, 2011a), (Brasil. MEC, 2011b), (Brasil. MEC, 2014b)]. O documento nacional, pois, apenas ratifica essas manifestações.

¹⁶² Nesse particular, cabe a observação de que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil. MEC. CNE, 2021), por outro lado, apenas especificam a avaliação como um dos artigos do capítulo de disposições finais do normativo, praticamente repetindo todo o texto das diretrizes de 2012.

Por fim, com um caráter auditor/corregedor, o Tribunal de Contas da União brasileiro, por meio do Acórdão nº 506/2013-TCU/Plenário, determinou à Setec/MEC que estabelecesse, “em atendimento ao previsto nos Acordos de Metas e Compromissos, um plano voltado a desenvolver e implantar, em nível nacional, um sistema de avaliação dos cursos técnicos (...)” (TCU, 2013, p. 55). Em resposta ao Acórdão nº 506/2013-TCU/Plenário, a Setec/MEC elaborou um plano de ação para o cumprimento das determinações, no qual se comprometeu com o estabelecimento de um “acordo de cooperação com o INEP para desenvolvimento de processo de avaliação de cursos técnicos” (Brasil. MEC. Setec, 2013d, p. 24), até abril de 2014 (prazo que coincidiu com a entrega do relatório do grupo de trabalho instituído para esse fim¹⁶³).

O desenvolvimento de indicadores de monitoramento da Rede Federal

O monitoramento dos indicadores acadêmicos “permite à SETEC visualizar o desempenho das instituições da Rede, de forma a formular ações e ajustar políticas”. Além dos indicadores já estabelecidos pelo Tribunal de Contas da União por meio do Acórdão nº 2.267/2005-TCU/Plenário, do Acórdão nº 104/2011-TCU/Plenário e do Acórdão nº 2.508/2011-TCU/1ª Câmara, foi instituído um grupo de trabalho pela Portaria Setec/MEC nº 25, de 2012, com os seguintes objetivos (Brasil. MEC. Setec, 2014c, p. 31):

- i) propor um novo conjunto de indicadores de gestão, com base nas orientações e conceitos contidos no Acórdão 2.267/2005-TCU/Plenário, no Termo de Acordo de Metas e na Matriz Orçamentária da Rede Federal; e ii) elaborar um Manual de Produção e Análise dos Indicadores de Gestão da Rede.

O documento que sistematiza a proposta de matriz de indicadores para a Rede Federal foi orientado sob os seguintes aspectos (Brasil. MEC. Setec, 2013g, p. 7):

- a) “a observação, como Marco Conceitual, da Lei 11.892/2008, principalmente nos seus artigos 6º, 7º e 8º, que tratam, respectivamente, das Finalidades e Características, dos Objetivos e, da Garantia de Oferta de Vagas”;
- b) o conjunto de indicadores proposto “deve deixar de ser meramente um cumprimento da exigência de apresentação aos Órgãos de Controle e passar a ser efetivamente Instrumento de Apoio à Gestão”;
- c) a preocupação com “a possibilidade de geração e utilização imediata de indicadores, através dos dados disponíveis nos sistemas de informações existentes (...) para alcançar padronização, confiabilidade e comparabilidade das informações geradas”; e

¹⁶³ Ver item “As tentativas de construção de um sistema de avaliação para os cursos técnicos”, nesta seção.

- d) as recomendações “advindas dos Órgãos de Controle, através de documentos disponibilizados (portarias, notas, etc.), bem como relatórios de auditorias, onde esses Órgãos solicitam, dentre outros aspectos, uma abordagem gerencial sobre indicadores focando em dimensões de efetividade, eficácia, eficiência, economicidade, execução e excelência”.

Como “medidas de desempenho que expressem o grau de alcance das metas e objetivos estabelecidos” pelas ações de governo “na busca para a melhoria da qualidade da educação brasileira e no desenvolvimento social do País” (Brasil. MEC. Setec, 2013g, p. 4), foram estabelecidos como categorias e subcategorias dos indicadores:

- Economicidade: pessoal; infraestrutura; orçamento; gastos.
- Excelência; qualificação do corpo docente; qualificação do corpo técnico-administrativo; adequabilidade da infraestrutura; qualidade dos cursos.
- Execução; execução orçamentária; execução financeira; execução física.
- Efetividade; oferta de vagas; verticalização do ensino; ação regional; inovação; público atendido.
- Eficácia; oferta de vagas; matrículas; conclusão; evasão; retenção; egressos.
- Eficiência; ocupação de vagas; alunos por professor; taxa de conclusão; produtividade em pesquisa e extensão; gasto por matrícula; adequabilidade dos cursos.

Na prática, contando com diversas fragilidades teóricas e tecnológicas – em particular “imprecisões semânticas, validade lógico-matemática e insuficiência das bases de dados validadas” –, “os indicadores da Rede Federal apresentavam baixíssima confiabilidade, tornando-se fonte de problemas e impedindo a avaliação educacional” (Moraes, 2020, p. 465).

Em ação anterior, a Setec/MEC conduziu uma pesquisa de egressos das instituições da Rede Federal – “como fontes de informações que possibilitam retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia estas instituições, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza” – tendo por objetivos avaliar “o processo de inserção no mundo do trabalho”, o perfil e “a percepção dos egressos em relação à formação recebida na sua trajetória de aluno” (Brasil. MEC, 2009, p. 10).

As ações de monitoramento de programas

Entre 2006 e 2014 foram desenvolvidas diversas ações de monitoramento de programas nacionais. Para cada ação, era desenvolvido um instrumento de monitoramento com indicadores que retratavam os principais itens de cada programa e aqueles pontos questionados em auditorias. Contando,

normalmente, com técnicos do próprio MEC e/ou com uma rede de especialistas da Rede Federal, foram realizadas visitas in loco nas diversas instituições ofertantes dos seguintes programas¹⁶⁴:

- Proeja (acervo pessoal nosso), com ações sistemáticas anuais, com indicadores qualitativos para gestores, docentes e alunos, nas dimensões: dados da instituição; informações sobre o curso; docentes; alimentação/transporte; capacitação; causas da evasão; desempenho dos estudantes; dificuldades enfrentadas; expectativas; facilidades; infraestrutura; integração curricular; metodologia de ensino: material didático, técnicas de ensino, instrumentos de avaliação etc.; monitoria/reforço; recepção/acolhimento; relações interpessoais.
- Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede Certific) (acervo pessoal nosso), com ações sistemáticas anuais, integradas com o Proeja FIC, com indicadores qualitativos nas dimensões: equipe multidisciplinar responsável pelo processo de reconhecimento de saberes e elaboração do memorial descritivo do trabalhador; informações sobre o programa; informações sobre a formação de professores para o Proeja FIC; informações sobre o Proeja FIC por turma; e produção de material pedagógico.
- Brasil profissionalizado (Brasil. MEC. Setec, 2012b), com indicadores quantitativos nas dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação¹⁶⁵; e infraestrutura física e recursos pedagógicos.
- Bolsa-Formação Pronatec [(Brasil. MEC. Setec, 2013b), (Brasil. MEC. Setec, 2013c)]¹⁶⁶, com indicadores quantitativos nas dimensões: organização didático-pedagógica (entre outros indicadores é verificado se a unidade possui procedimentos de autoavaliação dos cursos); entrevistas com estudantes; corpo docente e apoio pedagógico; infraestrutura física; recursos didáticos; processos administrativos, específica para a Rede Federal (para verificar itens adicionais da legislação nessas unidades).

¹⁶⁴ Além desses programas, foram empreendidas ações de monitoramento e supervisão na Rede e-TEC Brasil, no Programa Mulheres Mil, e no Acordo de Gratuidade do Sistema S. Cabe ressaltar, ainda, recentemente foi retomado o processo de avaliação in loco para autorização de oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior, por meio do Edital Setec/MEC nº 48, de 2022, com base na Portaria MEC nº 314, de 2022.

¹⁶⁵ A avaliação, nesse aspecto, trata da adequação ao CNCT; da consonância com os arranjos produtivos e vocacionais locais e regionais; da celebração de convênio de concessão de estágio com entes públicos ou privados; da existência de programas de inserção social e/ou projetos de extensão; e da existência de programas de empreendedorismo/cooperativismo, com capacitação e prática.

¹⁶⁶ Além do instrumento de monitoramento por meio das visitas in loco, foi feita a “análise dos dados que constam no SISTEC, observando indicadores como: relação entre vagas pactuadas e matrículas realizadas, número de municípios alcançados, tipos de cursos mais ofertados, cursos mais ofertados, cursos mais procurados etc.” (Gallindo et al., 2015, p. 33).

Cabe ressaltar que no caso específico do Pronatec, as ações de avaliação de cursos técnicos foram divulgadas em apresentações oficiais:

- no evento de lançamento de estudos do Pronatec (Brasil. MEC, 2015c, p. 7): “Avaliação da EPT”, sob o título de “PRONATEC: iniciativas prioritárias”;
- em evento em São Paulo (Brasil. MEC. Setec, 2015, p. 16): “Implantar o sistema nacional de avaliação da EPT”, com os subitens “estabelecer padrões de qualidade que associem os conhecimentos gerais e específicos”, “estabelecer referenciais curriculares nacionais”, e “implantar gradativamente a avaliação de cursos técnicos”; e
- no evento de lançamento das ações do Pronatec para 2016 (Brasil. MEC, 2016b, p. 14): a “avaliação da qualidade dos cursos”, sob o título de “Mais Controle e Mais Qualidade”, incluindo a “avaliação dos egressos a ser realizada pelos ofertantes no período de 12 meses, após a conclusão dos cursos” e a “avaliação dos concluintes, pelo Senai, baseada no perfil profissional (similar ao ENADE)”.

Essas ações – paliativas em função da ausência de um sistema de avaliação específico e com um viés de cumprimento do dever de ofício do MEC – reforçam a síntese de que esse período entre 2003 e 2015 foi marcado pelas políticas de governo em vez de políticas de Estado, como já argumentado.

As tentativas de construção de um sistema de avaliação para os cursos técnicos

Embora a intenção de estabelecimento, como política de governo, esteja explicitamente prevista nos planejamentos macro e nas atribuições do Ministério da Educação pelo menos a partir de 2004¹⁶⁷, e, como política de Estado, tangencialmente, a partir do Plano Nacional de Educação 2001-2010, a instituição da política de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil por meio de um sistema nacional (e não apenas como ações isoladas de avaliação de programas, cursos ou instituições) sempre foi matéria ‘esquecida’ ou não priorizada pelos gestores e decisores nacionais. Além da tentativa neoliberal frustrada de implantação do SAI na década de 1990, duas outras ações sistematizadas foram

¹⁶⁷ Como planejamento macro, em 2004, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação divulgou o documento de planejamento intitulado “Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”, no qual já apresenta, dentre outras ações, a previsão de “criar uma instância própria da avaliação permanente da educação profissional e tecnológica” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56). Como atribuição, o planejamento e a implementação do sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica estavam explicitamente conferidos por meio do Decreto nº 7.480, de 2011 (Brasil, 2011a), e, em seguida, do Decreto nº 7.690, de 2012 (Brasil, 2012), ambos atualmente revogados.

empreendidas pelo MEC para construção de um sistema nacional de avaliação da educação profissional¹⁶⁸: no período de 2013-2014, e, mais recentemente, em 2015.

A primeira ação¹⁶⁹, nasce no cenário definido pelo Decreto nº 5.154, de 2004, pela LDB de 1996, pelas normas infralegais que se sucederam – leia-se: o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio –, pela estrondosa promulgação da Lei do Pronatec (com suas significativas alterações em 2013) e pelo Acórdão nº 506/2013-TCU/Plenário¹⁷⁰. Essa ação desencadeou o processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional técnica de nível médio, no período de 2013 a 2015, objeto desta investigação. A ação foi coordenada por um grupo de trabalho instituído pela Portaria Setec/MEC nº 40, de 2013, com a finalidade (explícita) de “elaborar proposta de criação do sistema nacional de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil. MEC. Setec, 2013f). De acordo com o relatório final (Brasil. MEC. Setec, 2014d, p. 5), o grupo de trabalho foi integrado por representantes

da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais de Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos Serviços Nacionais de Aprendizagem.

Nessa composição do grupo de trabalho, chama a atenção a presença de todas as redes ofertantes de educação profissional e tecnológica, representadas por 52 instituições de todas as regiões do país, sendo 32 da Rede Federal (dois Cefets, três escolas técnicas vinculadas e 27 institutos federais), 16 das redes estaduais e quatro dos SNA nacionais (Senac, Senai, Senar e Senat). As atividades desenvolvidas contaram com a realização de reuniões técnicas e quatro oficinas (Brasil. MEC. Setec, 2014d, pp. 6-7):

¹⁶⁸ Em 2021, o Inep iniciou novos estudos no âmbito da Diretoria de Estudos Educacionais, na Coordenação Geral de Instrumentos e Medidas Educacionais (Cgime/Dired), a partir da linha de pesquisa em Estatísticas e Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. O resultado desse esforço está compilado na publicação “Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção” (Moraes et al., 2020a).

¹⁶⁹ Todos os processos e os documentos decorrentes dessa primeira ação serão retomados no Capítulo VII, e subsidiarão a análise das questões de pesquisa.

¹⁷⁰ Cabe ressaltar, no entanto, que, no plano de ação para o cumprimento das determinações do Acórdão nº 506/2013-TCU/Plenário, a Setec/MEC argumentou que “apesar da crescente relevância da educação profissional” e do “aumento do número de matrículas em cursos técnicos resultante do conjunto das iniciativas do PRONATEC”, o compromisso seria de definir “um conjunto de critérios e procedimentos para a avaliação dos cursos técnicos no Brasil, no âmbito da avaliação geral do ensino médio”, uma vez que, por se tratar de uma modalidade “e não um nível de ensino”, em princípio, não se justificaria “a implantação de um sistema nacional de avaliação à margem da avaliação geral da educação básica”, ainda que fosse “necessário definir instrumentos próprios de avaliação da educação profissional e tecnológica” (Brasil. MEC. Setec, 2013d, p. 19).

- a) “Organização e experiências de avaliação da educação profissional e tecnológica”, com o objetivo de “realizar um diagnóstico acerca da organização e das experiências de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil”;
- b) “Bases teórico-conceituais e metodológicas para a avaliação da educação profissional e tecnológica”, com os objetivos de “levantar elementos para definição de bases teórico-conceituais e metodológicas para a avaliação da educação profissional e tecnológica e apropriar conceitos e metodologias para a construção de indicadores para avaliação da educação profissional e tecnológica”;
- c) “Construção de indicadores e padrões de qualidade de referência para a educação profissional e tecnológica”, com o objetivo de “elaborar indicadores e padrões de qualidade como subsídio para a avaliação da educação profissional e tecnológica, contemplando as dimensões gestão, educação e inovação”, realizada em duas seções; e
- d) “Proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica”, com o objetivo de “discutir uma proposta para o sistema nacional de avaliação”.

Esse processo apresentou, como resultados concretos, a elaboração do

- a) documento base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional, incluindo a avaliação dos cursos técnicos e os respectivos indicadores (Brasil. MEC. Setec, 2014b); e
- b) texto legislativo com a proposta de decreto que regulamentaria a educação profissional e tecnológica – com disposição “sobre a organização, regulação, supervisão e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (...)” –, contando, com um capítulo dedicado ao sistema nacional de avaliação (Brasil. MEC. Setec, 2014a).

De acordo com o relatório do grupo de trabalho, a proposta do Sinaep se apresentou “como fruto de uma ação coletiva”, tendo como base “as experiências de avaliação em educação (nacionais e internacionais), documentos legais, pesquisas acadêmico-científicas e práticas de gestão em avaliação de políticas, programas e projetos sociais, além do material produzido e das discussões realizadas nas reuniões técnicas e nas oficinas” (Brasil. MEC. Setec, 2014d, p. 7). A despeito de todo o processo, essa proposta foi aparentemente ‘engavetada’, o que ensejou duas ações: a realização de uma mesa temática no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em 2015; e questionamentos diretos à Setec/MEC, com respaldo na Lei de Acesso à Informação brasileira. A mesa temática intitulada “Limites e possibilidades de uma política pública de avaliação da educação tecnológica na perspectiva emancipatória”, contou a participação de integrantes e coordenadoras do grupo de trabalho e de representantes da Setec/MEC. Por outro lado, por meio da plataforma nacional de acesso à

informação¹⁷¹, foram feitas solicitações de esclarecimentos à Setec/MEC sobre (CGU, 2020, pp. 1-2) acerca de:

- Encaminhamento da última versão da minuta do SINAEP (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional), elaborada em 2014, demandando, ainda, a disponibilização do documento no site do MEC, mesmo que nos Dados Abertos. (...)
- Informação acerca da existência de Projeto de Lei na Câmara dos Deputados que trate da efetivação do SINAEP, demandando que, em caso positivo, seja informado o número ou link para acesso.
- Informação sobre se houve elaboração de um modelo de aplicação do SINAEP, solicitando seu fornecimento.
- Informação sobre a ocorrência de testes de viabilidade (piloto) do SINAEP em institutos federais e, em caso positivo, pergunta quais foram os IFs participantes e quais resultados foram obtidos.
- Referente à estratégia 11.8 do PNE 2014-2024, na ausência da efetivação do SINAEP por meio de lei, até o momento, (...) quais medidas o MEC tem estudado como propostas para o cumprimento total ou parcial dessa estratégia até 2024.

As respostas da Setec/MEC, em sua maioria evasivas, explicaram que (CGU, 2020, p. 3):

- o documento base da proposta para o Sinaep “não foi disponibilizado para o público externo por fazer parte de um conjunto de estratégias/insumos referentes aos estudos da ação de constituição e implementação de avaliação da educação profissional e tecnológica” e por não existir “uma proposta oficial nesse sentido nem um modelo de aplicação ou testes de viabilidade”;
- “não há informação acerca de projeto de Lei que trate dessa temática em tramitação na Câmara dos Deputados”;
- o acompanhamento do PNE – e, portanto, da estratégia 11.8 – é de responsabilidade do Inep.

Por fim, em decisão, a CGU determinou que a Setec/MEC entregasse, juntamente com a Portaria Setec nº 40, de 2013, o documento base da proposta do Sinaep por se tratar de “documento de indiscutível interesse público e de imensa relevância para fins de controle social sobre assunto de amplo e direto impacto sobre a vida da população que usufrui do direito à educação pública” (CGU, 2020, p. 6).

Na segunda ação, decorrida em 2015, o MEC instituiu, por meio da Portaria MEC nº 610, de 2015, um grupo de trabalho com o objetivo de elaborar “diretrizes, objetivos, mecanismos e procedimentos para as ações de supervisão e avaliação dos cursos técnicos ofertados por instituições privadas de ensino superior habilitadas no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (...)” (art. 1º) e com atribuições (art 2º) de (Brasil. MEC, 2015a):

¹⁷¹ Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, disponível em <https://falabr.cgu.gov.br/>. Acesso em 25 out. 2022.

I - propor diretrizes e metodologias para o desenvolvimento de ações de supervisão e avaliação da oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior habilitadas no âmbito do Pronatec; e

II - elaborar proposta de utilização do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC nas ações de supervisão e avaliação.

Como se percebe, mais uma vez o grande impulsionador da ação é o Pronatec. Dessa vez, numa ação restrita para avaliar apenas os cursos ofertados pelas instituições privadas de ensino superior, em mais uma política de governo. No fim das contas, o processo caminhou “lentamente e sem previsão de implantação” (Korb et al., 2019, p. 775) e, a essa altura, nenhum desdobramento concreto desse grupo de trabalho foi publicado. Assim é que, nessa conjuntura socioeducacional, e diante da inexistência de uma política pública nacional para avaliação dos cursos técnicos, as redes e as instituições ofertantes passaram (ou não) a desenvolver ações próprias de avaliação externa e/ou de autoavaliação, “independentemente das orientações políticas dos governos” (Afonso, 1998, p. 74).

O resultado, como bem assinalam Moraes et al. (2020b, p. 15). é que, em termos de avaliação nacional, temos “um conjunto fragmentado de informações em que a soma das partes não produz a visibilidade do todo”.

5.3. Concepção de avaliação da educação profissional no Brasil: o cenário para os cursos técnicos

Se, como sistema, “a avaliação tem se aperfeiçoado ao longo da história como um princípio básico de regulação do Estado e como ferramenta de gestão da qualidade na sociedade moderna” (Tenório & Andrade, 2009, p. 48), no caso da educação profissional essa realidade ainda não está de todo configurada. Ressaltamos o ‘de todo’ porque, embora não existam políticas públicas nacionais de avaliação da educação profissional no Brasil – como já evidenciado –, na análise das diversas iniciativas empreendidas quer pelo Estado, quer pelas instituições – constata-se uma realidade de busca por uma suposta qualidade, muitas vezes embasada num discurso redutor, ao se basear, tal como acontece noutros casos e contextos, “apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis sem levar em conta as políticas educacionais, os sujeitos e os respectivos processos e contextos educativos” (Afonso, 2009c, p. 18). Essa análise se dará, a seguir, por meio da apreensão das concepções de avaliação educacional presentes nos normativos e nas políticas nacionais e, ainda, nas ações levadas a cabo pelas diversas redes ofertantes de cursos técnicos.

5.3.1. A concepção de avaliação educacional nos normativos e nas políticas nacionais: os princípios norteadores para os cursos técnicos

Diferentemente da concepção de educação, os documentos normativos e de políticas nacionais pouco ou quase nunca abordam a questão da avaliação, ou, quando o fazem, enfocam apenas algumas das funções da avaliação (primárias/latentes, secundárias/intermediárias e terciárias/manifestas). Ainda assim – porque será importante para as análises que desenvolveremos acerca das questões de pesquisa –, tomando mais uma vez por referência o período de 2003 e 2015 e a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob as unidades de contexto DAE-BR-D01 a DAE-BR-D08 – sintetizamos as concepções de avaliação educacional, em geral, e de avaliação da educação profissional, no particular, declaradas nos documentos e normativos vigentes. Essa focalização nas funções da avaliação é necessária pois, além de poucos subsídios para análise, a partir dela é possível derivar e/ou correlacionar outras concepções de análise, tais como: as modalidades da avaliação (normativa, criterial, formativa e/ou somativa); os enfoques da avaliação (como controle ou como emancipação); e a concepção de qualidade (referenciada no mercado x referenciada nos sujeitos sociais). Por outro lado, é importante ressaltar que, das funções da avaliação analisadas, nem todas as concepções pesquisadas foram encontradas nos documentos, como é o caso de ‘diferenciação/seleção de indivíduos’, e de ‘avaliação de conteúdos curriculares e processos pedagógicos’.

5.3.2. As iniciativas autogestionadas de avaliação de cursos técnicos: concepções institucionais

Como já mencionado, diante da ausência de um sistema nacional de avaliação e da necessidade de responder aos órgãos de controle, ao controle social ou mesmo alinhado com a concepção de gestão, algumas instituições ou redes de educação profissional passaram a desenvolver processos ou mesmo sistemas de (auto)avaliação institucional, alguns inclusive com avaliação externa. São, em geral, ações pontuais, que, para além dos processos de autoavaliação institucional (obrigatórios) estabelecidos pelo Sinaes – para as instituições que integram a Rede Federal, e, mais recentemente as instituições dos SNA ofertantes de educação superior –, foram tomando corpo ao longo, principalmente, dos últimos 10 anos.

Resgatando Ivone Ramos (2005, p. 7), “a avaliação institucional é um processo complexo, cujos aspectos ideológicos, políticos, econômicos e culturais traduzem-se no decorrente conhecimento e na consolidação da identidade da organização”. Cabe ainda o alerta de que “a vinculação da gestão a resultados de avaliação (...), tende a se fortalecer, ao tempo em que iniciativas de autoavaliação institucional emergem, mesmo que de modo tímido, como apropriação, pela escola, de regulação de

seus próprios rumos” (Martins & Sousa, 2012, p. 23). Nesse cenário, não custa, portanto, esclarecer que as iniciativas traduzem a história e a cultura de cada uma das instituições e redes, “referenciadas nas suas experiências e necessidades específicas. Assim, embora dispersas e diversas, tais iniciativas representam um conjunto precioso de referenciais teóricos e metodológicos de avaliação” (Moraes et al., 2020b, p. 24).

Tendo em mente que são poucas as experiências de processos de avaliação nas redes ofertantes de educação profissional, em 2015, por ocasião da atividade autogestionada do IFRN no III Fórum Mundial de Educação Profissional, conduzimos um levantamento – por meio de questionário enviado por e-mail¹⁷² – daquelas instituições que desenvolviam processos de avaliação interna de cursos técnicos, inclusive a partir das oficinas e do documento base sistematizado do Sinaep, em 2014. De fato, apenas nove instituições ou redes respondentes informaram desenvolver processos de avaliação dos cursos técnicos de forma periódica e sistematizada (uma outra fez uma experiência, mas sem continuidade). Algumas outras análises e informações relevantes a partir da sistematização desenvolvida incluem (IFRN, 2015):

- Em duas das instituições em que o processo ocorre, não há regulamentação aprovada.
- Oito instituições já implementavam avaliação de cursos técnicos antes do Sinaep.
- Na maioria das instituições, o processo é conduzido por um órgão da administração central, exclusivamente.
- Os principais objetivos para empreender a avaliação são: “promover a melhoria da qualidade educativa e a correção de rumos para o desenvolvimento institucional, nos aspectos organizacionais, administrativos e pedagógicos”; “gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, fragilidades e desafios para o presente e o futuro”; e “produzir e sistematizar conhecimento acerca da instituição”.
- Apenas três instituições aplicam exames de desempenho de conteúdos de formação técnica específica ou de formação geral e oito aplicam questionários como procedimentos metodológicos para coleta dos dados.
- Apenas cinco instituições realizam avaliação de egressos e a grande maioria realiza avaliação do curso e dos estudantes.

¹⁷² Foram enviadas mensagens para todas as instituições e redes ofertantes de cursos técnicos que participaram do processo de construção do Sinaep, e obtivemos respostas de 21 instituições (7 das redes estaduais, 1 dos SNA nacionais e 12 da Rede Federal).

Esse conjunto de constatações demonstra que as experiências das redes, embora existam, são muito pontuais. Vamos analisar mais de perto algumas delas e identificar em que concepções de avaliação se fundamentam.

Iniciativas da Rede Federal

Nas instituições da Rede Federal, embora haja uma ‘cultura avaliativa’ já estabelecida em função do Sinaes e do Enem, raras são as iniciativas institucionais de avaliação de cursos técnicos. Apenas quatro instituições confirmaram ter ações dessa natureza em desenvolvimento: os Institutos Federais Catarinense¹⁷³, do Paraná, do Rio Grande do Norte e de Santa Catarina (IFRN, 2015)¹⁷⁴. Por outro lado, os documentos que trazem as bases e as concepções dos institutos federais – amplamente utilizados na captação das concepções de educação profissional –, se restringem às análises dos aspectos legais da avaliação e da supervisão das instituições pelo Sinaes. Nesse contexto, dentre as iniciativas da Rede Federal, foram analisadas: a proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desenvolvido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal, vinculado ao Conif; e as ações de avaliação educacional desenvolvidas pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Tomando a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob as unidades de contexto DAE-RF-DO1 a DAE-RF-DO3 – identificamos que as concepções de avaliação educacional apresentadas, embora se coadunem majoritariamente com um enfoque da avaliação como emancipação (formativa, criterial e diagnóstica; educativa, dialógica e participativa) e com a qualidade referenciada nos sujeitos sociais, é possível perceber – inclusive com divergências existentes entre o documento informativo (Projeto Político-Pedagógico – PPP) e o normativo (Organização Didática) do IFRN – que há algumas dissonâncias e incoerências no discurso.

Iniciativas das redes estaduais

A diversidade das redes estaduais – já devidamente caracterizada – e a falta de incentivos nacionais para desenvolvimento de políticas locais de avaliação, em particular da educação profissional, faz com que o cenário analítico desse campo seja bem restrito. Apenas cinco redes estaduais

¹⁷³ O Instituto Federal Catarinense foi uma das instituições que iniciou o processo de avaliação interna dos cursos técnicos após a elaboração do documento-base, seguindo as diretrizes e metodologias do Sinaep. No entanto, foi realizado por meio de uma “Auditoria Pedagógica, um trabalho que acontece em parceria com a PROEN e com a UNAI [Unidade de Auditoria Interna] do IFC” (IFRN, 2015, p. 4). Nesse sentido, como essa visão não coaduna com os princípios e as concepções emancipatórias de educação e de avaliação educacional defendidos pela Rede Federal, optamos por trabalhar com o processo do IFRN.

¹⁷⁴ Cabe lembrar que a Rede Federal é composta de 42 instituições – 38 Institutos Federais, dois Cefets, o Colégio Pedro II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná –, e mais 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

confirmaram ter ações dessa natureza em desenvolvimento: Amazonas, Ceará, Pernambuco¹⁷⁵, Rio de Janeiro e São Paulo (IFRN, 2015). Além dessas, encontramos uma ação sistemática no Mato Grosso do Sul e uma ação pontual, mas significativa, na Bahia¹⁷⁶. Cabe lembrar que embora o Brasil possua 26 estados e mais o Distrito Federal, nem todas as unidades da federação possuem redes de educação profissional. Com a inserção do eixo de formação profissional no currículo do ensino médio, ‘patrocinado’ pela BNCC, algumas redes passaram a incrementar essa atuação. Assim, foram analisadas as experiências de avaliação educacional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (ou, daqui por diante, simplesmente, ‘Centro Paula Souza’), em São Paulo, com duas iniciativas – o Observatório Escolar e a pesquisa de Avaliação Institucional-WebSai –, e da rede estadual do Mato Grosso do Sul – a Avaliação Institucional Externa de Mato Grosso do Sul (Aimes).

Tomando a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob as unidades de contexto DAE-RE-DO1 a DAE-RE-DO5 – identificamos que as duas redes possuem concepções antagônicas, sendo, a primeira, orientada para o enfoque da avaliação como controle (sumativa e normativa/burocrática ou testes estandardizados), e, a segunda, orientada para o enfoque da avaliação como emancipação (embora expresse, em alguns trechos uma qualidade levemente referenciada no mercado). É importante esclarecer que essa divergência de concepções entre as redes estaduais de educação profissional é, em alguma medida,

¹⁷⁵ A rede estadual de Pernambuco foi uma das que iniciou o processo de avaliação interna dos cursos técnicos após a elaboração do documento-base, seguindo as diretrizes e metodologias do Sinaep. No entanto, não conseguimos acesso a documentos consistentes para análise, a não ser as informações prestadas no levantamento realizado (IFRN, 2015), no qual foi informado que o processo conta, principalmente, com três ferramentas avaliativas: o Sistema de Informação da Educação de Pernambuco; o Programa de Avaliação Institucional; e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco. O Sistema de Informação da Educação de Pernambuco é “alimentado por todas as escolas estaduais, inclusive escolas técnicas no que diz respeito aos cursos de ensino médio integrado à educação profissional”. O Programa de Avaliação Institucional “utiliza dois questionários de opinião para avaliar a escola e os professores. Esses questionários são aplicados online, semestralmente, e, familiares, professores e estudantes avaliam a escola e apenas os estudantes avaliam todos os professores das disciplinas de formação geral e de formação técnica específica”. O Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco “tem como objetivo produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em Língua Portuguesa e Matemática, nas séries finais do ensino fundamental e médio. Seus resultados compõem, a exemplo do SAEB, em conjunto com o fluxo escolar aferido pelo censo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, a exemplo do IDEB. Sua finalidade é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o IDEPE, o que impulsionará a elevação do IDEB em virtude da similaridade da metodologia adotada” (IFRN, 2015, p. 4).

¹⁷⁶ Essa ação, desenvolvida pelo Dieese para a Superintendência de Educação Profissional da Bahia, desenvolveu o “levantamento de indicadores [quantitativos e qualitativos] de Educação Profissional (...), de modo a contribuir (...) [com] a elaboração e avaliação das políticas públicas (...)” (Dieese, 2012, p. 7). Esses indicadores têm a função, pois, de permitir “avaliar a evolução da oferta de Educação Profissional – número de vagas, adequação e qualidade – em relação às demandas e necessidades oriundas do mundo do trabalho e do desenvolvimento dos territórios de identidade” e “aferir o grau de articulação desta política com as demais políticas públicas desenvolvidas no estado, possibilitando assim o monitoramento dos impactos nos respectivos territórios” (Dieese, 2012, p. 23).

'flutuante', ao 'sabor dos ventos' da bandeira político-ideológica que 'domina' cada Estado, e assume contornos mais ou menos incisivos de um período de governo para outro.

Iniciativas dos serviços nacionais de aprendizagem

Condizente com o modelo gerencial da educação adotado pelas instituições que compõem os SNA – em que as ações educativas se vinculam às concepções do mercado e da iniciativa privada – a avaliação figura como um processo necessário para 'garantir a qualidade' e a padronização das ações das escolas. Da mesma forma que quando analisamos as concepções de educação, dentre as iniciativas dos SNA, foram analisadas, por se configurarem como experiências mais consolidadas, aquelas desenvolvidas pelo Senac e pelo Senai¹⁷⁷.

Tomando a categorização das unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3 – particularmente aqueles trechos codificados sob as unidades de contexto DAE-SNA-D01 a DAE-SNA-D07 – identificamos que as duas propostas coadunam com uma avaliação como controle (sumativa e normativa/burocrática e/ou por meio de testes estandardizados), com qualidade referenciada no mercado.

¹⁷⁷ O Senac realiza a 'avaliação nacional da qualidade percebida dos cursos' desde 2010, e, mais recentemente, incorporou a 'pesquisa de avaliação do egresso'. O Senai desenvolve o 'Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica' desde 2009, com quatro componentes: a 'avaliação de projetos de cursos', a 'avaliação de desenvolvimento dos cursos', a 'avaliação de desempenho de estudantes' e a 'pesquisa de acompanhamento de egressos'.

RESUMO: O PERCURSO TEÓRICO-CONCEITUAL

Na perspectiva de consolidar o quadro teórico-conceitual¹⁷⁸ desta investigação, invocamos Pinto e Silva (1990, p. 56) entendendo que o “patrimônio acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria constitui, em princípio, adequado ponto de partida para a pesquisa”¹⁷⁹.

O percurso teórico-conceitual desta investigação parte das problemáticas e abordagens para análise das políticas educativas na contemporaneidade e articula, tendo em vista o objeto da investigação e os objetivos do estudo, os conceitos fundantes vinculados, primordialmente, à globalização e suas influências nas políticas educativas e de avaliação da educação, em geral, e às políticas e avaliação da educação profissional e tecnológica, em particular. Nesse contexto, algumas temáticas derivadas dos aspectos da globalização ‘saltam’ como relevantes para serem convocadas na análise do processo de construção da política de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, em particular: a regulação, a governação, a privatização e o multilateralismo da e/ou na educação; e a avaliação e a *accountability* em educação, associadas ao Estado-avaliador.

A associação dessas temáticas a uma combinação matricial dos contextos de análise sociológica e das abordagens de análise de políticas educativas permitem, por meio da análise triangulada de trajetória da política, consolidar o quadro analítico anteriormente introduzido por meio da Figura 5 (p. 76) e do Quadro 5 (p. 77), agora expandida no quadro da articulação teórico-metodológica para a investigação empírica (Quadro 14). Nesse enquadramento, tomando-se por referencial a abordagem da *economia política cultural crítica da educação*, define-se, como ‘conjunto educacional’ (Robertson & Dale, p. 3) – o tópico da investigação –, a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, de 2009 a 2015, e derivam-se as seguintes perguntas para reconhecer e explorar esse *conjunto educacional*, com inspiração em Lopes Cardozo e Shah (2016, pp. 17, 20):

¹⁷⁸ Aqui, o quadro teórico é entendido como “conjunto de conceitos construtores do objecto a investigar” (fatos sociais) (Almeida & Pinto, 1990, p. 58), ou ainda, como “toda generalização relativa a fenômenos físicos ou sociais, estabelecida com o rigor científico necessário para que possa servir de base segura à interpretação da realidade” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 112), a teoria “ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 52).

¹⁷⁹ Os autores advertem, no entanto, que “afirmar, a propósito das exigências da pesquisa empírica, que a teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os seus momentos e opções fundamentais, não pode querer significar, entretanto, que a análise de situações concretas se circunscreva necessariamente no interior de um círculo traçado de antemão, em forma definitiva, pelo conjunto de hipóteses pertinentes incluídas na matriz teórica da disciplina. (...) Não está excluído, em primeiro lugar, que a recolha de informação sobre uma situação concreta (...), sendo embora orientada pelo quadro teórico prévio de referência, revele a necessidade de ajustar, especificar ou mesmo reformular este último, de modo a tomá-lo um guia de observação do real mais preciso e eficaz” (Pinto & Silva, 1990, p. 57).

- a) Como uma política de avaliação da educação profissional e tecnológica se encaixa nas relações de produção, distribuição e intercâmbio existentes na sociedade educacional, em particular (o econômico)?
- b) Como e por quem a agenda de avaliação da educação profissional e tecnológica tem sido determinada e governada e com que objetivo, papel e função (o político)?
- c) Como uma política de avaliação da educação profissional e tecnológica é articulada discursivamente e materialmente por meio de relações, experiências e práticas sociais no processo de construção (o cultural)?

Esses aspectos (em forma de perguntas) ilustram

os elementos 'civilizacional', 'nacional', 'econômico' e a 'forma organizacional da educação escolar' do conjunto educacional. E isso também nos permite ilustrar o que queremos dizer quando nos referimos à educação como o resultado de múltiplas determinações; não poderíamos entender a realidade complexa desses desenvolvimentos se restringíssemos nossa análise a qualquer elemento específico do conjunto (Robertson & Dale, 2015, p. 10).

Quadro 14. Articulação teórico-metodológica para a investigação empírica.

Objetivos específicos do estudo	Aspectos analíticos do percurso teórico-conceitual	Questões norteadoras	
<p>Verificar como os diferentes interesses (econômicos, políticos e socioculturais) influenciam e/ou constituem a agenda nacional de avaliação de políticas educativas</p> <p>■ Nível MACRO – Política como AGENDA</p>	<p>✧ Como uma política de avaliação da educação se encaixa nas relações de produção, distribuição e intercâmbio existentes na sociedade educacional, em particular? (o econômico)</p> <p>☞ O posicionamento da educação na formação social</p> <p>★ Processos de configuração e disseminação da política</p> <p>◎ Momento da política de educação</p> <p>⌘ Contexto da influência</p> <p>Temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Governança da educação • Multirregulação da educação • Privatização na e da educação • Avaliação educacional • <i>Accountability</i> em educação 	<p>☞ Que relações sociais da educação intervêm na organização da produção, apropriação e distribuição de recursos (a economia), poder e influência (a política) e significados (a cultura)? Quais os nexos entre elas? O que é a educação numa dada conjuntura histórico-social? Que estruturas sociais a produzem e a convocam?</p> <p>★ Qual a natureza da relação entre globalização e processos de mudança educacional? Por que a '<i>política educacional global</i>' está acontecendo? Como as agendas de educação global e as soluções de políticas globais são formuladas e constituídas, e por quem? Por que certas políticas são selecionadas e privilegiadas nas agendas globais?</p> <p>◎ Que divisões (funcionais, escalares e setoriais) do trabalho de governação educacional existem/estão implementadas e operando? De que maneiras os problemas centrais do capitalismo (acumulação, ordem social e legitimação) estão refletidos no mandato, na capacidade e na governação da educação? Como as fronteiras do 'setor educacional' são definidas e como se sobrepõem e se relacionam com outros setores? Como, em que escala (transnacional, nacional, local) e com que configurações setoriais a educação contribui para a implantação/estabilização extraeconômica da acumulação?</p> <p>⌘ Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora? Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política? Qual a origem das influências globais e internacionais? Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência? Quais são os interesses e grupos mais poderosos?</p>	<p>➤ Há um posicionamento epistemológico do pesquisador? Estão estabelecidas relações coerentes e consistentes entre as referências teórico-metodológicas utilizadas? Qual o nível de abordagem e abstração da pesquisa (descritivo, analítico ou interpretativo-explicativo)?</p>

Objetivos específicos do estudo	Aspectos analíticos do percurso teórico-conceitual	Questões norteadoras
<p>Evidenciar os confrontos emergentes entre as concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica e o processo de construção de uma política nacional de avaliação.</p> <p>■ Nível MESO – Política como TEXTO/DISCURSO</p>	<p>✧ Como e por quem a agenda de avaliação da EPT tem sido determinada e governada? Com que objetivo, papel e função? (o político)</p> <p>☞ A governação e a regulação da educação</p> <p>★ Processo de adoção da política</p> <p>◎ Momento da política educacional</p> <p>⌘ Contextos da estratégia/ação política</p> <p>Temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepções de currículo e gestão • Funções da avaliação 	<p>☞ Que relações e processos sociais se alteram e quais os que permanecem? Quais os sentidos da transformação? Quais as arenas e modalidades de enfrentamento? Quais os dispositivos e mecanismos de confronto e mediação de conflitos de interesses? Que interesses e atores são capacitados e favorecidos e quais os que se vêm enfraquecidos e subalternizados?</p> <p>★ Em que medida as políticas educacionais globais são disseminadas de forma eficaz? Por que os formuladores de políticas locais e os profissionais locais as adotam?</p> <p>◎ Como e por quem as coisas são problematizadas, decididas, administradas e gerenciadas? Em busca de quais objetivos sociais, econômicos, políticos e educacionais, manifestos e latentes? Sob que padrões de coordenação (financiamento, provisão/prestação, propriedade/posse, regulação) de governação em educação? Seguindo que dependências de trajetória (<i>path dependencies</i>), setoriais e culturais?</p> <p>⌘ Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? As estratégias delineadas consideram os aspectos macroestruturais? As estratégias delineadas são exequíveis e fundamentadas em referenciais teóricos consistentes? Em que medida as estratégias delineadas contribuem para o fortalecimento das pedagogias críticas, de projetos alternativos para a educação das classes trabalhadoras e de uma democratização real e efetiva?</p>

Objetivos específicos do estudo	Aspectos analíticos do percurso teórico-conceitual	Questões norteadoras
	<p>✧ Como uma política de avaliação da EPT é articulada discursivamente e materialmente por meio de relações, experiências e práticas sociais no processo de construção? (o cultural)</p> <p>∞ O processo de elaboração das políticas educativas</p> <p>★ Processos de recontextualização e promulgação da política</p> <p>⊙ <i>Momento dos resultados da política</i></p> <p>⌘ Contexto da produção do texto</p> <p>Temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legitimação • Democracia participativa • Relações e articulações 	<p>∞ Como é produzida e como se desenvolve a política? A que demanda responde? O que capacita e exclui? Que interesses sociais mobiliza? Que atores e cursos de ação política são constituídos, potenciados ou fragilizados? Que impactos (no enfrentamento entre interesses sociais), efeitos (resultados) e consequências (institucionais e setoriais) produz?</p> <p>★ Quais são os elementos e as instituições de mediação que afetam a tradução e a recontextualização de políticas globais em contextos educacionais específicos? Quais são os desafios específicos associados à promulgação das políticas educacionais globais em contextos específicos, incluindo dinâmicas de resistência?</p> <p>⊙ Quais são os resultados/desfechos (sociais e econômicos) – individuais, privados, públicos, coletivos e comunitários – da ‘educação’ em cada escala (transnacional, nacional, local)? Quais são os benefícios coletivos das articulações entre a prática educativa, a política educacional e a política de educação?</p> <p>⌘ Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes ‘presentes’ e ‘ausentes’? Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos? Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto? Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais? Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto? Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), tendo por referência o percurso teórico-conceitual desenvolvido na investigação.

Legenda:

- ✧ Perguntas de análise do conjunto educacional [adaptadas de Lopes Cardozo e Shah (2016, pp. 17, 20)].
- ∞ Problemáticas de análise de políticas educativas que mobilizam as concepções de globalização e educação e questões norteadoras [adaptadas de Fátima Antunes (2010, p. 218)].
- Problemática de análise de políticas educativas que mobiliza a epistemologia da pesquisa educacional e questões norteadoras [adaptadas de Tello (2012, pp. 53-56)].
- Contextos de análise sociológica (Afonso, 1998, p. 30).
- ⊙ Momentos da política segundo a abordagem da economia política cultural crítica da educação (Robertson & Dale, 2015, pp. 7-10) e questões de educação para aplicação da abordagem [adaptadas de Dale (2008, pp. 27-28), Dale e Robertson (2009, p. 1120), Dale (2010, p. 1116) e Dale e Robertson (2011)].
- ⌘ Contextos da abordagem do ciclo da política (Ball, 1994) e questões norteadoras para a aplicação da abordagem [adaptadas de Mainardes (2006a, p. 54)].
- ★ Processos e questões de pesquisa para análise da política educacional global (Verger et al., 2016).

PARTE II –
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E ANÁLISE METODOLÓGICA

CAPÍTULO VI –

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Sejamos um bom artesão: evitemos qualquer norma de procedimento rígida. Acima de tudo, busquemos desenvolver e usar a imaginação sociológica. Evitemos o fetichismo do método e da técnica. É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual despretenhoso, e devemos tentar ser, nós mesmos, esse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tomem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade.

(Mills, 1982, p. 290)

Neste capítulo, apresentamos e discutimos, numa perspectiva analítica o quadro metodológico da pesquisa, tendo por elementos a natureza da pesquisa, o enquadramento metodológico, a estratégia metodológica, as técnicas de recolha e de análise de dados, o papel do pesquisador, as estratégias para validação e as delimitações e limitações do estudo.

6.1. Natureza da pesquisa qualitativa: o carácter exploratório-descritivo

A investigação ora apresentada, pautada no paradigma qualitativo, desenvolvida por meio de uma pesquisa de carácter exploratório-descritivo e do método de abordagem indutivo, está alicerçada no referencial teórico-conceitual apresentado.

O paradigma qualitativo – e, conseqüentemente, as metodologias qualitativas – pressupõe a produção de conhecimento “como um processo circular, iterativo e em espiral, não linear” (Coutinho, 2014, p. 19). Numa tentativa de síntese, compilando as informações de Coutinho (2014, p. 18), Creswell (2007, pp. 26-27), Silva E. A. (2010, pp. 4-6) e Bogdan e Biklen (1991, pp. 47-51)], o paradigma qualitativo se fundamenta, entre outros aspectos, em:

- a) utilização do ambiente natural como fonte direta de dados (obtidos geralmente de forma descritiva);
- b) busca da compreensão na perspectiva histórica e social dos atores (os significados são construídos na interação humana);
- c) contextualização da ação social (os significados têm valor num determinado contexto);

- d) análise e construção indutiva da teoria (a partir dos dados coletados no campo, de forma descritiva/interpretativa);
- e) assunção do papel central pelo investigador, numa postura interativa e próxima;
- f) utilização de várias estratégias metodológicas; e
- g) prevalência de interesse pelo processo do que pelos resultados.

Para fundamentar o caráter exploratório e descritivo da pesquisa social e para alicerçar a combinação dos dois níveis numa pesquisa de caráter exploratório-descritivo, convocamos Gil (1987) e Marconi e Lakatos (2003): o caráter exploratório pelo objetivo de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias (...)” e “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 1987, pp. 44-45) para “desenvolver hipóteses (...) ou modificar e clarificar conceitos” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 188); e o caráter descritivo como “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 1987, p. 45). Assim, ao adotarmos uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, assumimos que a teoria é construída na perspectiva de uma visão aprofundada da realidade social, mesmo aquela com a qual supostamente se tem familiaridade.

Por seu turno, o método indutivo “parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares” (Gil, 1987, p. 29) ou, ainda, a aproximação dos fenômenos “caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente)”. Nesse método, a formulação da teoria é realizada em três fases: a observação dos fenômenos, a descoberta da relação entre eles e a generalização da relação (Marconi & Lakatos, 2003, p. 87). Assim, ao adotarmos o método indutivo, assumimos que a teoria sobre a realidade social é construída numa forma ascendente (indutiva).

6.2. Enquadramento metodológico: a abordagem científico-social crítica

Com esses fundamentos, e adotando o referencial do enfoque das epistemologias da política educativa, o enquadramento metodológico da investigação se sustenta em¹⁸⁰:

- i. uma perspectiva epistemológica centrada na análise de trajetória triangulada de políticas educativas, com abordagens que se fundamentam no neomarxismo, no pluralismo e no pós-estruturalismo;
- ii. um posicionamento epistemológico dirigido à abordagem científico-social crítica; e

¹⁸⁰ Esse enquadramento considera os componentes analíticos do enfoque das epistemologias da política educativa [(Tello, 2012); (Tello & Mainardes, 2015b), principalmente], já referidos na seção 1.2, item 1.2.4.

- iii. um enfoque epistemológico qualitativo, com utilização de estratégias, métodos e técnicas (de recolha e de análise de dados) igualmente qualitativos.

A trajetória triangulada de políticas educativas, conforme discutido na construção do quadro teórico, possibilita “focalizar complexos de relações e processos sociais encadeados e incrustados, que constroem espaços, contextos e actores, questionando a natureza dos nexos que os definem e posicionam, e interpelando os interesses e sentidos que os mobilizam” (Antunes F. , 2010, p. 237).

A adoção da abordagem científico-social crítica coaduna com a definição sinalizada por Ball e Mainardes (2011, p. 13), para os quais as pesquisas desenvolvidas segundo essa abordagem têm por objetivo “compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais económico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social”. Ainda, segundo Fátima Antunes, numa das oportunidades dos seminários doutorais, em 2013, em que apresentou as perspectivas teórico-metodológicas de análise das políticas educativas, a abordagem científico-social crítica

constrói interrogações científico-sociais (perguntas, problemas, objectos de estudo) a partir das ferramentas teóricas e conceptuais disponíveis; compreende como se constituiu a actual ordem das coisas, como se reproduz e como muda; compreende os quadros de acção institucionais; toma um aspecto ou esfera social como ponto de partida; contextualiza e enquadra as interrogações colocadas no quadro sócio-histórico e político-cultural mais vasto; [e] procura compreender as relações, quadros de acção e processos de mudança em que componentes e totalidade estão envolvidos.

Assim, essa definição é especialmente necessária para demarcar o nosso compromisso de – embora tendo coordenado o processo objeto do estudo de caso desta investigação – buscar as lentes necessárias para garantir o maior afastamento possível (tendo em vista a configuração de observação participante) e minimizar a busca egocêntrica pela legitimação do processo. No entanto, essa definição não obscurece a intenção de analisar a legitimação do processo que estará em tela para elucidação das questões de pesquisa formuladas no âmbito desta investigação.

O enfoque qualitativo¹⁸¹, num nível conceitual, investiga “as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da

¹⁸¹ Em termos de investigação em ciências sociais e humanas, há uma aparente sobreposição de denominações ao redor do termo qualitativo, ora referindo-se ao paradigma, ora à metodologia. Esclarecendo essa aparente sobreposição, Esteban (2010, p. 127) anuncia que “parece apropriada a definição de Guba e Lincoln quando dizem que a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa, mas também um espaço de discussão, ou discurso metateórico”. Coutinho (2014) define por paradigma – ou alegações de conhecimento para Creswell (2007, p. 24) – o “sistema de pressupostos e valores que guiam a pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá

perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014, p. 28). Em complementação, Flick (2009, p. 23) argumenta que os aspectos essenciais da pesquisa com enfoque qualitativo

consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Evocando Tello e Mainardes (2015a, p. 774), essas escolhas epistemológicas observam a vinculação de conceitos e referenciais provenientes de diversas perspectivas, mas que possuem *“coherencia interna y cohesión, estableciendo una matriz epistemológica, para la investigación que se pretende llevar a cabo”*.

6.3. Estratégia metodológica: o estudo de caso

A definição e caracterização do estudo de caso – desde versões clássicas a versões mais atuais – é tema recorrente nos livros que abordam as metodologias de pesquisa qualitativa em educação ou ciências humanas e sociais. Para Yin (2010, pp. 39-40), o estudo de caso

investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes; (...) enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado; [e, ainda,] beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Isso implica que o uso do estudo de caso é recomendado quando se busca “entender um fenômeno da vida real em profundidade”, em “importantes condições contextuais”. Além disso, “compreende um método abrangente – cobrindo a lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à análise de dados” (Yin, 2010, pp. 39-40). Gil (1987, p. 78), por seu turno, caracteriza o estudo de caso “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado”. Para J. C. Morgado (2012), o estudo de caso “é uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período de tempo prolongado” (p. 57). Ou, ainda, o estudo de caso é

um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os

rumo às ‘respostas’ ao ‘problema/questão’ a investigar (ou seja, ao ‘conhecimento’)” (p. 24), ou, ainda, o “sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia” (p. 25). Nessa mesma linha, Bogdan e Biklen (1991, p. 52) conceituam o paradigma como sendo um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições, logicamente relacionados, e que orientam o pensamento e a investigação”. A metodologia, por outro lado, “analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (p. 25).

conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s) (p. 63).

Numa perspectiva mais objetiva, Coutinho e Chaves (2002, p. 223), definem o estudo de caso como “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’”. Ou seja, o caso é colocado no centro da questão dessa estratégia metodológica. Assim, o que caracteriza o caso? Os próprios autores assinalam que “quase tudo pode ser um ‘caso’: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto (...)” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). Em complementação, Lüdke e André (1986, p. 17), defendem que o caso “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

Por outro lado, Stake (1982, pp. 11-12) alerta para três aspectos metodológicos importantes para a elaboração de estudos de caso, com o objetivo de encorajar os pesquisadores a “trabalharem no sentido de estabelecer meios mais efetivos de provarem a complexidade e a contextualidade dos fenômenos educacionais”: os limites do caso, ou “o que é e o que não é incluído no caso”; os problemas do estudo como ‘organizadores conceituais’; e a procura de padrões nos dados, “regularidades que possibilitam um discernimento sobre a natureza do problema”. Por fim, Yin (2010, pp. 216-221), apresenta a preocupação de que “em toda a pesquisa de estudo de caso, uma das tarefas mais desafiadoras é definir um estudo de caso exemplar”, ou seja, um estudo que possibilite uma “contribuição duradoura para a área da pesquisa”. Nessa perspectiva, o autor indica que o estudo de caso deve (Yin, 2010, pp. 216-221):

- a) ser significativo, constituído de caso(s) incomum(ns) “e de interesse público geral” ou com aspectos subjacentes “nacionalmente importantes – tanto em termos teóricos quanto em termos políticos ou práticos”;
- b) ser completo, com uma definição de limites – “distinção entre o fenômeno sendo estudado e seu contexto” –, demonstração de “esforço exaustivo na coleta de evidências relevantes” e não finalizado por exaustão de recursos ou por “outras limitações externas à pesquisa”;
- c) considerar as perspectivas alternativas, diferentes “proposições rivais e a análise da evidência em termos dessas rivais”;

- d) apresentar evidências suficientes, “de forma mais relevante, criteriosa e eficaz, para que o leitor possa alcançar um juízo independente em relação aos méritos da análise”; e
- e) ser elaborado de maneira atraente, com “um estilo de redação claro, mas que estimule, constantemente, o leitor a continuar a leitura”.

Coerentemente com a escolha metodológica da pesquisa qualitativa, partindo das definições teóricas sobre o estudo de caso e buscando responder às perguntas de investigação e proporcionar a base empírica para analisar as questões de pesquisa formuladas, lançamos mão de uma estratégia metodológica perspectivada no estudo de caso qualitativo, classificado como único e intrínseco-instrumental.

Como qualitativo, Stake (2007, pp. 62-63), define que o estudo de caso é holístico, empírico, interpretativo e empático. É holístico pois que “a sua contextualidade está bem desenvolvida; está orientado para o caso (o caso é visto como um sistema limitado); resiste ao reducionismo e ao elementarismo; e é relativamente não-comparativo, procurando entender o seu objeto mais do que compreender como ele difere dos outros”. É empírico uma vez que “está orientado para o que se passa no terreno; coloca a sua ênfase em coisas observáveis, incluindo as observações feitas pelos informadores; esforça-se por ser naturalista, não-intervencionista; e há uma preferência relativa pela descrição em linguagem natural, desdenhando às vezes de grandes idealizações”. É interpretativo visto que “os seus investigadores confiam mais na intuição, com muitos critérios importantes não especificados; os seus observadores no local trabalham para manter a atenção livre para reconhecer acontecimentos relevantes para o problema; e está orientado para o facto de a investigação ser uma interação investigador-sujeito”. E, por fim, é empático dado que “presta atenção à intencionalidade do actor; busca os quadros de referência do actor, os compromissos de valor; embora planeado, o seu plano é emergente, reactivo; os seus problemas são problemas ‘émicos’, focalizados progressivamente; e o seu relatório fornece uma experiência vicária”.

Como único, Yin (2010, pp. 70-71) apresenta cinco possibilidades: representa “o caso crítico no teste de uma teoria bem-formulada”, podendo “representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria”; representa “um caso extremo ou peculiar”; é representativo ou típico, possibilitando “captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum”; é “revelador”, possibilitando “a oportunidade de observar e analisar um fenómeno previamente inacessível à investigação da ciência social; ou é longitudinal, possibilitando “o estudo de um mesmo caso único em dois ou mais pontos diferentes do tempo”. No caso do estudo, em particular, estamos diante de um processo peculiar, no tempo e no espaço da educação profissional e tecnológica brasileira.

Como intrínseco, Stake (2007, p. 19), afirma que o caso está dado e que “estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso”. Como instrumental, ainda na perspectiva desse autor (Stake, 2007, p. 19), “teremos um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentiremos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular”. Sob essas perspectivas, o caso do estudo apresenta predominantemente a característica de instrumental, embora a circunstância em que foi ‘gerado’ e observado nos proporcione um interesse particular, trazendo, portanto, características de intrínseco.

Feitas essas defesas e considerações, importa agora apresentarmos o caso singular do estudo. Nesse sentido, tendo como objeto de análise a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil de 2009 a 2015, tomamos, como elemento central de análise – o caso singular do estudo –, o processo de construção da proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica, conduzido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação do Brasil, entre 2013 e 2015. A Figura 18 ilustra a articulação entre os elementos caracterizadores do caso em estudo. Note-se que há dois períodos considerados: o que se refere ao objeto da investigação, que se reporta ao período de 2009 a 2015, e o que respeita à análise empírica, fundamentada no estudo de caso, entre 2013 e 2015.



Figura 18. O caso singular do estudo e os elementos caracterizadores.
Fonte: elaboração nossa (2018).

Esse movimento de construção do Sinaep se caracteriza como o caso de estudo, pois, se apresenta como um fenômeno/uma ação singular (processo), com circunscrição geográfica (Brasil) e temporal estabelecida (2013 a 2015), com interações sociopolíticas entre sujeitos (agentes sociais) e no

qual se teve de lidar com situações, conflitos, interesses e decisões (campo sociológico). Trata-se, portanto, de um processo em que existia um conjunto de posições e em que, do ponto de vista político e dos objetivos que haviam sido definidos, foi preciso se fazerem concessões e negociações na mediação. Assumindo a reflexão de que toda ação é sempre situada e, portanto, constituída em circunstâncias, o conhecimento científico permite entender melhor como essa ação foi construída. Do ponto de vista reflexivo, a convocação de bases teórico-conceituais e metodológicas (no alicerce epistemológico já apresentado) permitirá interrogar e compreender a conjugação de circunstâncias, a construção da ação e as decisões daquele momento particular.

6.4. Papel do investigador: a ética na pesquisa

Tendo sido abordados e apresentados o objeto de investigação e o caso singular do estudo, cabem aqui algumas considerações relevantes acerca do papel do investigador, nessa pesquisa, em particular. Antes, é importante ressaltar o que Altmicks (2014) sublinha:

A atuação do pesquisador, em Ciências da Educação é, inevitavelmente, pautada pela constante tentativa de superação do seu paradoxo fundamental: o de realizar um saber efetivamente científico, mesmo diante da impossibilidade da neutralidade científica. Como garantia de cientificidade, a filiação da sua investigação a uma escola teórica, subsidiada por um paradigma norteador, é condição basilar para o sucesso e validade do seu esforço investigativo (p. 396).

Por outro viés, Cerwitz e Cribb (2011) alertam que os pesquisadores, no âmbito de uma sociologia da educação eticamente reflexiva¹⁸², “têm a responsabilidade de pensar sobre o papel que sua pesquisa desempenha ou poderá vir a desempenhar dentro dos contextos éticos e políticos das lutas nas quais está inserida” (p. 120) e precisam observar os seguintes elementos (pp. 111-112):

Primeiro, ser explícito, tanto quanto possível, sobre os pressupostos de valor e os julgamentos valorativos que fundamentam ou que estão incorporados em cada estágio da pesquisa. Segundo, estar preparado para oferecer uma defesa dos pressupostos e julgamentos valorativos, na medida em que eles possam não ser compartilhados por outros ou, inversamente, que eles possam não ser suficientemente problematizados pelos outros. Terceiro, reconhecer e, se possível, responder às tensões entre os diversos valores incorporados em nossas pesquisas. Quarto, levar a sério os julgamentos práticos e os dilemas das pessoas que estamos pesquisando. Finalmente, assumir a responsabilidade pelas implicações éticas e políticas de nossa pesquisa.

Assim, em se tratando de uma investigação pautada num estudo de caso qualitativo, é oportuno pontuar que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente

¹⁸² Os autores (Cewirtz & Cribb, 2011, p. 111).utilizam o conceito de reflexividade “de maneira a refletir, mas também estender seu uso bastante comum em pesquisa social; isto é, certo rigor leva os pesquisadores a estar preparados para prestar contas pela maneira de seu envolvimento pessoal em relações sociais e de trabalho de campo, como configuram sua coleta de dados, sua análise e sua escrita”. Enfatizam, ainda, em relação à reflexividade ética, “que não somente os relacionamentos sociais dos pesquisadores moldam a direção e os produtos de sua pesquisa, mas também suas crenças éticas e políticas”.

envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (Creswell, 2007, p. 95) e que “a posição do paradigma qualitativo (...) inspira-se numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento” (Coutinho, 2014, p. 233).

Nesse sentido, o fato de termos conduzido todo o processo de construção da proposta do Sinaep, possibilitou o acesso privilegiado – do ponto de vista analítico do processo – a espaços, sujeitos e documentos relacionados à política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica, em geral (o objeto da investigação), e ao processo de construção de uma proposta para essa política, em particular (o caso de estudo). A autorização de acesso especial aos materiais audiovisuais relativos às oficinas e mesa redonda para elaboração do Sinaep foi oficializado pelas instâncias competentes e estão registrados no Apêndice B. No entanto, há de se cuidar que, como ressalta Costa (1990, p. 145), “certas características sociais do investigador, particularmente a sua pertença de classe e a sua actividade profissional, condicionam o processo de recolha de informação e devem ser tomados em conta na análise”. Nesse aspecto particular, temos claro que a condição de coordenação do processo poderia produzir interferências tanto na recolha quanto na análise dos dados. Acerca disso, o próprio Costa (1990, p. 135) adverte que a presença do investigador no terreno

introduz neste uma série de novas relações sociais. (...) A questão não está, pois, em supostamente evitar a interferência, mas em tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la, tanto quanto isso for possível. (...) Trata-se, portanto, de conseguir tomar em conta, na produção e análise dos dados, os processos sociais desencadeados pela pesquisa. Na verdade, é através da observação directa e da comunicação com outros, processos de interacção que têm por suporte um quadro de relações sociais em que estão inseridos tanto os observados como o observador, que a informação sobre as realidades sociais que pretendemos conhecer nos chega.

De fato, essas interações são observadas e foram registradas nas transcrições dos eventos e na forma de atuação com os diversos dos participantes e com as coordenadoras do processo. Essas ‘interferências’ trouxeram a oportunidade e o privilégio de compreender sociologicamente aspectos de negociações e concessões realizados entre os participantes na intenção de conseguir um objetivo comum. Outra questão igualmente importante que se coloca é o fato de o largo conhecimento acerca do objeto de pesquisa – embora configurando-se como um requisito desejado ao investigador – poder interferir nas preconcepções e nos achados da investigação.

Com essas preocupações em mente, exercer o papel de investigadora em um processo com o qual se teve o envolvimento direto requer uma capacidade ética – com a qual estamos comprometidos - - “de revelar informações e levantar questões difíceis de poder. Embora a coleta de dados possa ser conveniente e fácil, os problemas para reportar dados que são viesados, incompletos ou comprometidos

são legendários” (Creswell, 2007, p. 189). Por outro lado, como aponta Afonso (2003, p. 36)¹⁸³, procuramos adotar uma postura que, por um lado, procura “uma explicação rigorosa e empiricamente sustentada relativamente às políticas educacionais que são objecto de análise”. Como defende o autor,

trata-se de uma atitude epistemologicamente mais complexa, que opta por confrontar crítica e profundamente as realidades (sociais e educacionais) e as suas especificidades sem cair na tentação de importar mimeticamente as agendas de investigação dominantes em outros contextos (nacionais ou globais) e sem se deixar enredar em enviesamentos decorrentes de sobredeterminações político-ideológicas.

6.5. Recolha de dados: o corpus documental

A partir da definição do enquadramento e da estratégia metodológica, o próximo passo é buscar as técnicas de recolha e as fontes de dados que forneçam subsídios para analisar o problema de pesquisa. Os dados, nesse contexto, são aqueles materiais ‘em bruto’ que são recolhidos do mundo empírico em estudo e que fornecem “os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar”, “as provas e as pistas”. Por princípio, se configuram como materiais registrados ativamente ou aqueles que “outros criaram e que o investigador encontra” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 149). A escolha dos dados que passam a compor o corpus documental da investigação – “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2016, p. 126) – implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras:

- exaustividade – “levantamento completo do material susceptível de ser utilizado” (Amado, 2000, p. 55) sem deixar de fora “qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (...), que não possa ser justificável no plano do rigor” (Bardin, 2016, p. 126);
- representatividade – a amostra de documentos recolhidos precisam ser “um reflexo fiel” (Amado, 2000, p. 55) e “uma parte representativa do universo” (Bardin, 2016, p. 127);

¹⁸³ Acerca disso, Afonso (2003, p. 36) discute três atitudes dos investigadores em políticas educacionais, que são recorrentes distintas: (a) o investigador tende a “convocar e reactualizar velhos postulados funcionalistas na análise da educação, disfarçando mal a obsessão por tornar mais eficaz a agenda política e, assim, privilegiando e enunciando modelos, propostas e orientações que, regra geral, não questionam nem os valores nem a ordem social e pedagógica dominantes”; (b) o investigador, apesar de ter uma atitude “que procura desconstruir os processos de formulação, decisão e implementação das políticas educacionais – no sentido de perceber as lógicas, as relações de poder, as contradições e as consequências dessas mesmas políticas –, tende, todavia, a deixar apenas implícitas as alternativas defendidas”; e (c) o investigador “não se limita à desconstrução analítica das políticas educacionais, ou à desocultação das ambiguidades e contradições que as atravessam, mas assume, em simultâneo, um compromisso ético e político explícito, procurando e valorizando o confronto tenso e instável entre a objectividade pretendida pela prática científica e a politicidade inerente a toda a acção humana”. Esta última atitude, “mais referenciada à sociologia crítica”, é a que condiz com a postura que vimos enunciando ao longo da narrativa desta investigação.

- homogeneidade – os documentos devem “referir-se a um tema” (Amado, 2000, p. 55) e “obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (Bardin, 2016, p. 127);
- pertinência – os documentos “devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2016, p. 128).

Nesse passo, portanto, é importante adotar uma postura equilibrada flexível, “a partir de uma atitude integradora” (Esteban M. P., 2010, p. 43), num processo de triangulação de dados que respeita à “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno” (Flick, 2005, p. 231). Concebida inicialmente como estratégia de validação dos resultados obtidos, a utilização da triangulação de métodos enriquece e completa o conhecimento e possibilita “ultrapassar (de forma sempre limitada) o potencial epistemológico de cada método específico”, “(...), melhorando o alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos” (Flick, 2005, pp. 231-232). Assim, para além da triangulação das abordagens de análise sociológica das políticas educativas – a triangulação da teoria (Stake, 1999) –, já enunciada, esta investigação adota, ainda, a triangulação metodológica e a triangulação das fontes de dados, combinando distintas técnicas e diferentes fontes.

Costa (1990, pp. 141-142) adverte, nesse ponto da pesquisa, para quatro aspectos do ‘primado epistemológico’ de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1968):

- a) “a maneira como a estratégia metodológica de campo lida com os problemas da interferência”;
- b) a “recolha de informação sobre múltiplas dimensões do social, fornecendo a possibilidade de permanente confrontação recíproca e da respectiva análise integrada (...)”;
- c) “a procura de ‘efeitos de saturação’, ou seja, a recolha de informação a partir dum número suficientemente vasto de (...) procedimentos, com vista a que (...) a informação empírica comece a não trazer nada de significativamente novo acerca dum determinado tema (...)”; e
- d) “a possibilidade que a pesquisa de terreno tem de, à recolha de discursos dos actores sociais sobre os seus valores, crenças, opiniões, aspirações, expectativas e sobre os seus próprios comportamentos, associar a recolha de informação sobre esses comportamentos e sobre elementos materializados do respectivo universo simbólico (...)”.

Por outro lado, a recolha de dados para análise uma política educativa precisa fornecer os elementos para “apreender as conexões entre discurso e processo social concreto” nas duas dimensões do fenómeno (Lima Filho, 2002, p. 26): a dimensão material – a política pública concreta, materializada por “um conjunto de leis e outros instrumentos jurídico-normativos e pelas ações que os implementam

nas diversas instituições escolares e educacionais”; e a dimensão discursiva – a ideologia da política, o “discurso justificador e valorativo (...)”.

Com essas observações em relevo e, ainda, com a intenção de adotar um procedimento metodológico de triangulação, é necessário, de partida, identificar as informações a recolher e “definir a estratégia que permitirá concretizar esse intento, o que implica saber quais as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar” (Morgado J. C., 2012, p. 71).

Nesse particular, o objeto de estudo, as questões de pesquisa e o percurso teórico-conceitual desenvolvido na primeira parte da investigação fornecem os elementos para a definição do conjunto de dados e as informações a serem recolhidas, ilustrados na Figura 19, enquanto o Quadro 15 apresenta, de forma detalhada, os registros utilizados, as justificações e os limites e as potencialidades de cada uma das fontes de dados selecionadas. Assim, compõem o corpus documental da investigação:

- 32 documentos – publicações, sites e normas – sobre concepções de educação profissional e avaliação educacional, nacional e das redes de EPT, referentes à análise documental;
- 11 registros – transcrições do material audiovisual e relatórios – dos eventos, referentes ao grupo focal; e
- 15 respostas, referentes aos inquéritos por questionário.

Cabe, agora, tecer uma breve discussão sobre cada uma das técnicas selecionadas.



Figura 19. Técnicas e fontes de recolha de dados utilizadas na investigação.

Fonte: elaboração nossa (2022), tendo por referência as técnicas de recolha de dados sistematizados no Quadro 15.

Quadro 15. Técnicas e fontes de recolha de dados utilizadas na investigação.

Técnicas de recolha de dados	Fontes de dados	Limites e potencialidades das fontes de dados
Análise documental (textos escritos)	Publicações e projetos político-pedagógicos (ou similares) das redes de educação profissional e tecnológica sobre concepções de educação profissional	<p>Embora existam materiais suficientes sobre a Rede Federal, o mesmo não ocorre para as redes estaduais e para os SNA. Com isso para essas duas últimas redes, foi necessário tomar publicações específicas, o que poderia ter restringido a amplitude da pesquisa. No entanto, como essas redes possuem um grau de alinhamento conceitual elevado internamente, é possível, a partir das representações utilizadas, obter uma análise consistente.</p> <p>No caso das redes estaduais, foi tomada uma publicação geral; e no caso dos SNA, as publicações do Senac e do Senai, que possuem histórico e documentação consistente para representar a rede.</p>
	Publicações e projetos institucionais de avaliação (ou similares) das redes de educação profissional e tecnológica sobre concepções de avaliação educacional	<p>Os materiais disponíveis, em geral, são poucos em função da restrita ação de avaliação de cursos técnicos pelas instituições. Nesse cenário, temos três situações distintas.</p> <p>No caso da Rede Federal, foi utilizado o material do IFRN – representando as demais instituições – e do FDE/Conif – como posicionamento nacional da rede –. Não há prejuízo, ao nosso ver, pois as instituições guardam uma unidade coerência conceitual.</p> <p>No caso das redes estaduais, embora com restrito número de experiências, a diversidade em torno da avaliação nos obrigou a selecionar duas com conceituação divergente, para garantir a representatividade: o Centro Paula Souza, em São Paulo, e a rede estadual do Mato Grosso do Sul.</p> <p>No caso dos SNA, as únicas experiências são as do Senai – que está completamente estabelecida – e a do Senac – que começa a desenvolver ações mais sistematizadas. Por esse motivo, foram utilizadas publicações relativas a essas duas iniciativas.</p> <p>No geral, os documentos são omissos em relação aos aspectos de ‘seleção de indivíduos’ e de ‘mobilidade social, promoção da motivação individual’.</p>
	Publicações e normas nacionais sobre concepções de educação profissional	<p>Os documentos, em geral, possuem boa aderência às categorias selecionadas, e fornecem, em conjunto, um bom subsídio para análise. Em dois aspectos, em particular, são evasivos: ‘concepção de formação humana’ e ‘desenvolvimento curricular’.</p>

Técnicas de recolha de dados	Fontes de dados	Limites e potencialidades das fontes de dados
	Publicações e normas nacionais sobre concepções de avaliação educacional	Os documentos, em geral, possuem boa aderência às categorias selecionadas, e fornecem, em conjunto, um bom subsídio para análise. Assim como os documentos das redes, os documentos são omissos em relação aos aspectos de 'seleção de indivíduos' e de 'mobilidade social, promoção da motivação individual'.
	Proposta de decreto presidencial para regulamentar a educação profissional e tecnológica (Anexo I)	Em complemento ao documento-base, a proposta do decreto inclui o texto normativo do Sinaep e, portanto, integra a análise. Apresenta boa aderência às categorias selecionadas, embora seja reticente em algumas delas.
	Documento-base da proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica (Anexo II)	Sendo o documento em que foram sistematizados as negociações e os acordos entre as redes, configura-se como referência para a análise do processo e da proposta. Apresenta total aderência às categorias selecionadas.
Grupo focal (transcrições de material audiovisual e relatórios escritos)	Oficinas de construção da proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica (2013-2014)	Os registros das intervenções – em forma de transcrição e de relatórios de cada evento – possibilitam uma análise fidedigna das articulações durante a elaboração da proposta. No entanto, alguns momentos específicos das oficinas – nos grupos de trabalho – não fazem parte dos registros oficiais, tendo ficado nas observações participantes das coordenadoras do processo.
	Mesa redonda de discussão sobre a proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica (2015)	
Inquéritos por questionário (respostas escritas)	Respostas <i>online</i> pelos integrantes do processo de construção da proposta para o sistema nacional de avaliação (2017)	A escolha dos respondentes – integrantes do processo nas categorias coordenação e participantes das oficinas – em função do número de participações e de intervenções registradas nas transcrições, possibilitou uma seleção qualificada. No entanto, a adesão às respostas foi relativamente frustrada, embora configure uma boa representatividade do processo.

Fonte: elaboração nossa (2017), tendo por referência as técnicas de recolha de dados discutidas e convocadas nesta investigação.

6.5.1. A análise documental

Os documentos, embora não sejam as únicas fontes de dados para a investigação, podem fornecer informações úteis para estudar o objeto da investigação. Dentre as principais recomendações para esta coleta, J. C. Morgado (2012, p. 87) alerta dois aspectos de relevo: “ter em conta a pertinência e eficácia das fontes utilizadas, sobretudo se não tiver certezas sobre os dados que pode extrair da análise dos documentos (...)”; e “a necessidade de uma permanente atitude crítica por parte do investigador”. Além disso, há de se cuidar, ainda, para que as manipulações dos documentos – “destinadas a apresentá-los nas formas exigidas para a verificação das hipóteses” – não alterem “as características de credibilidade que, precisamente, justificaram a utilização destes dados” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 204).

Nesse sentido, os documentos selecionados constituem publicações oficiais quer do governo brasileiro quer das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica sobre as concepções de educação profissional e de avaliação educacional em nível nacional ou local/institucional, respectivamente. A relevância dos documentos oficiais está no fato de que “fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (Shiroma et al., 2005, p. 429). Tendo em conta a escassez de documentos publicizados e disponíveis para consulta, algumas escolhas precisaram ser feitas, já justificadas anteriormente, mas retomadas, por oportuno, neste momento da escrita. Em relação aos documentos nacionais, tanto para as concepções de educação profissional quanto para as de avaliação educacional, foram selecionados aqueles vigentes no período de análise da educação profissional e tecnológica entre 2003 e 2015, que coincide com um dos períodos de análise da educação profissional no Brasil e inclui aquele referente ao objeto desta investigação (2009 a 2015). Em relação aos documentos das redes de educação profissional e tecnológica, duas situações se destacam: a primeira em relação às concepções de educação profissional, e a segunda em relação às concepções de avaliação educacional. No caso das concepções de educação profissional:

- para a Rede Federal, foram tomados os documentos que guiaram a criação dos institutos federais, uma vez que há uma homogeneidade conceitual, derivada, principalmente da história centenária e da unidade que permeia as instituições integrantes;
- para as redes estaduais, embora esforços de programas como o Brasil Profissionalizado tenham sido empreendidos, poucas unidades da federação brasileira possuem estruturas consolidadas para a educação profissional, o que nos fez buscar um documento mais amplo, com concepções gerais; e

- para os SNA, embora haja diferenças histórico-políticas, as congruências em torno de um modelo de gestão vinculado às confederações patronais de capital privado, permitem a análise com poucas divergências, de modo que foram tomados os documentos nacionais do Senac e do Senai.

No caso das concepções de avaliação educacional, pela escassez e pontualidade de experiências das redes de educação profissional e tecnológica para avaliação de cursos técnicos já referidas (IFRN, 2015):

- para a Rede Federal, foram selecionados a proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, desenvolvido pelo FDE/Conif, e as ações de desenvolvidas pelo IFRN, como instituição pioneira na regulamentação da avaliação de cursos técnicos (desde 2012);
- para as redes estaduais, selecionamos as experiências de avaliação educacional do Centro Paula Souza, em São Paulo, e da rede estadual do Mato Grosso do Sul; e
- para os SNA, o Senai, com um sistema de avaliação implementado desde 2009, é tomado como referência juntamente com a experiência do Senac, uma vez que as demais instituições não possuem iniciativas de avaliação dos cursos.

Assim, em conjunto, esses documentos possibilitarão – em conformidade com as sínteses das concepções já apresentadas – identificar, comparativamente àquelas concepções expressas no documento-base da proposta para o Sinaep, que concessões foram feitas pelos sujeitos interagentes e que propostas foram favorecidas ou excluídas no processo.

6.5.2. O grupo focal

O grupo focal é uma técnica derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, que – de modo “integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas” – qualifica-se como um bom instrumento de levantamento de dados (Gatti, 2005, pp. 7-8). Considerando o rigor metodológico da investigação, é importante que se esclareça, de início, que os eventos que deram origem à coleta de dados por meio dos grupos de discussão ocorreram entre 2013 e 2014, a partir de uma demanda de trabalho da Setec/MEC¹⁸⁴. Portanto, todas as ações e intervenções aconteceram sob essa ótica profissional, sem que houvesse, de nossa parte, intenção de se transformar em objeto de pesquisa. Também em função dessa não intencionalidade, embora

¹⁸⁴ Como já referido, na época estive como Diretora de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Setec/MEC. Assim, participei de todo o processo tanto quanto os demais integrantes das reuniões técnicas e das oficinas, no entanto, com um olhar observador privilegiado como coordenadora geral.

tenhamos participado ativamente do processo, não foram tomadas notas que pudessem ser utilizadas como observação participante. Nesse sentido, no aspecto particular desse processo e apoiados em Bernadete Gatti (2005, p. 12), os grupos focais são úteis em análises por triangulação e “podem ser empregados depois de processos de intervenção, para o estudo do impacto destes”. Ainda, oferecem boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações exploratórias, “a partir do ocorrido e do falado, (...) até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias” (p. 13).

No entanto, é importante aclarar que foram necessárias algumas adaptações – que iremos relatar à sequência – para utilização da técnica de grupo focal como método de coleta de dados para a presente investigação, destacando três aspectos: a mediação, a escolha dos participantes e o registro das interações. Em relação à mediação, a condução do grupo focal pressupõe o respeito ao princípio da não diretividade, com intervenções do moderador da discussão apenas no intuito de facilitar as trocas e de fazer encaminhamentos quanto ao tema, para manter os objetivos de trabalho do grupo (Gatti, 2005, pp. 8-9). Nessa perspectiva, embora em alguns momentos tenha havido intervenções diretas, a coordenação geral da ação possibilitou um certo distanciamento durante as discussões em grupos de trabalho menores, que tiveram coordenadoras específicas. Outro aspecto importante, metodologicamente falando, é a escolha dos participantes do grupo focal. Alguns critérios em relação aos participantes devem, então, ser privilegiados (Gatti, 2005):

- ter em comum o interesse em relação ao tema (p. 18);
- ser “qualificados para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo” (p. 7);
- ter “alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (p. 7);
- ter “suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (p. 18); e
- aderir voluntariamente, de modo que “estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado” (p. 13).

Para esse processo, a seleção dos participantes ocorreu, de início, a partir das características profissionais e com a necessidade de ser reunir professores, técnicos e gestores das diversas redes ofertantes de educação profissional e tecnológica do Brasil e de instituições nacionais com vinculação direta com a temática da avaliação de políticas. Com esse cenário estabelecido, um grupo de trabalho (inicial) – coordenador da ação – foi composto inicialmente por meio da Portaria Setec/MEC nº 40, de 2013, e, com o andamento das ações, alguns outros agentes foram agregados (grupo de trabalho

ampliado), como participantes dos eventos realizados, a configuração final apresentada na Tabela 4. O Apêndice C lista, nominalmente, todos os integrantes do grupo de trabalho e das oficinas¹⁸⁵ do Sinaep, com as respectivas representações¹⁸⁶.

Tabela 4. Composição do grupo focal para o desenvolvimento do Sinaep.

Representação	Grupo de trabalho		Total de participantes	Total de instituições
	Inicial	Ampliado		
Setec/MEC	3	1	4	1
Consultores	6	—	6	—
Coordenadoras	5	—	5	—
Conselho Nacional de Educação	1	—	1	1
Conselhos estaduais de educação	1	1	2	1
Inep	3	—	3	1
Ipea	1	—	1	1
Rede Federal	3	18	21	14
Instituto Federal	3	15	18	11
Cefet	—	—	—	—
Escola técnica vinculada	—	3	3	3
Redes estaduais	4	11	15	12
SNA	5	8	13	4
Senac	2	3	5	1
Senai	3	3	6	1
Senar	—	1	1	1
Senat	—	1	1	1
Total	32	39	71	35

Fonte: elaboração nossa (2022), com base na Portaria Setec/MEC n° 40, de 2013, e nos registros do processo do Sinaep.

O dado mais relevante, nesse caso, é a representação percentual das redes de educação profissional e tecnológica em relação ao universo de cada rede. Para o grupo de trabalho (inicial + ampliado), temos, 33% das instituições da Rede Federal (com 43% dos participantes), 44% das redes estaduais (com 31% dos participantes) e 67% das instituições dos SNA (com 27% dos participantes).

Considerando que os integrantes do grupo de trabalho aderiram voluntariamente à ação, que possuem concepções até por vezes antagônicas de educação profissional e de avaliação educacional e que tiveram uma participação ativa em todas as intervenções, em nossa visão, os critérios para a seleção dos participantes do grupo focal restam atendidos. Cabe ressaltar – e isso foi constatado nesse processo

¹⁸⁵ Embora o processo tenha contado com reuniões técnicas e oficinas, somente estas últimas serão consideradas para efeito do grupo focal, tendo em vista que, para as primeiras, não foi realizada uma sistematização de encaminhamentos ou relatórios específicos que pudessem ser utilizados como fonte de dados.

¹⁸⁶ Note-se que o total de participantes dos eventos foi de 133 pessoas (Apêndice C.2). Essa diferença em relação ao total do grupo de trabalho (71 pessoas) se deu porque a primeira oficina foi aberta à participação das redes, indiscriminadamente, e, somente depois, para formação do grupo de trabalho ampliado, foram feitas as indicações de representação oficial de cada rede.

– que a participação num grupo focal propicia “um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2005, p. 13). Por fim, os registros das interações no grupo focal podem ser feitos por meio do “emprego de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se passa e do que se fala” e/ou a gravação em áudio (Gatti, 2005, p. 34). Sob esse prisma, embora o processo tenha transcorrido sem a intenção de ser utilizado como estudo de caso para esta investigação, foram produzidos relatórios de cada evento por dois especialistas além de gravações com recursos audiovisuais.

Assim, mesmo com as adaptações, configuramos as ações desenvolvidas pelo grupo de trabalho nos diversos eventos que envolveram o Sinaep como grupo focal. Todo o material produzido por meio das riquíssimas interações registradas possibilita compreender: “as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados”; “os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos” (Gatti, 2005, p. 14) e as “diferenças e divergências, contraposições e contradições” (p. 10). Todas essas possibilidades se encaixam e interconectam com as demais técnicas para auxiliar na compreensão dos objetivos específicos da presente investigação.

6.5.3. O inquérito por questionário

Embora pouco usual em uma pesquisa de natureza qualitativa, em particular “em projetos de investigação cuja metodologia se circunscreva ao estudo de caso”, no inquérito por questionário, “o investigador assume (...) um papel central na recolha dos dados” e “prevalece o interesse de compreender o significado que os atores atribuem aos seus comportamentos e às ações que praticam” (Morgado J. C., 2012, pp. 77-78).

No entanto, assumindo uma perspectiva sociológica, o inquérito por questionário “distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188). Dentre os objetivos para os quais o método é especialmente adequado e que se aplicam à presente investigação, está “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 189).

Merecem relevo, nesta discussão, os aspectos relativos à seleção dos participantes, à elaboração das perguntas, à forma de administração do questionário e à validação do questionário.

A seleção dos participantes para aplicação do inquérito por questionário assume uma questão central e, assim como no grupo focal, deve observar a representatividade do conjunto dos inqueridos

(Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 189). Os participantes foram escolhidos dentre aqueles integrantes do grupo de trabalho das oficinas do Sinaep, tendo, como parâmetro, contemplar:

- a) um número equilibrado entre as três redes ofertantes de educação profissional e tecnológica;
- b) integrantes do grupo inicial e do grupo ampliado;
- c) as coordenadoras dos grupos de trabalho; e
- d) aqueles com maior número de participações e de intervenções registradas nas oficinas realizadas no processo.

Essa configuração proporcionou um universo de 25 participantes, sendo cinco coordenadoras, seis do grupo de trabalho inicial e 14 do grupo de trabalho ampliado, conforme caracterização apresentada na Tabela 5.

Tabela 5. Caracterização dos participantes do inquérito por questionário.

Representação	Número de participantes	Instituições
Coordenação	5	Setec/MEC
Rede Federal	10	
Institutos federais	7	IFC, IFES, IFRN, IFSC, IFSul, IFSuIMG
Escolas técnicas vinculadas	3	UFPI, UFRN
Redes estaduais	6	Centro Paula Souza/SP, Codise, Faetec/RJ, SED/SC, SED/SE
SNA	4	SENAC, SENAI, SENAR
Total	25	—

Fonte: elaboração nossa (2022).

Nota: a tabela não apresenta a caracterização por grupo de trabalho (inicial ou ampliado) para preservar a identidade dos participantes.

Em relação à elaboração das perguntas, optamos por questões abertas, “em que é pedido ao inquirido para se pronunciar livremente sobre uma dada afirmação, tema ou situação específica”, tendo em atenção a estruturação e a redação, uma vez que “delas depende, em muito, a credibilidade e a pertinência do estudo” (Morgado J. C., 2012, p. 82). Nesse sentido, foram elaborados, e submetidos à apreciação dos orientadores, dois questionários pré-elaborados: um a ser aplicado às coordenadoras, e outro a ser aplicado aos participantes do grupo de trabalho. Os dois questionários, no entanto, foram organizados por temáticas comuns, relacionadas aos objetivos e às questões de pesquisa: legitimação e credibilização socioeducacional da proposta e do processo de construção; dinâmica sociopolítica do processo de construção; concepção político-pedagógica do processo de construção; e concepções institucionais em confrontação com a proposta. Para cada uma das temáticas foram elaboradas questões a serem respondidas apenas pelas coordenadoras, apenas pelos participantes dos grupos de trabalho,

ou por ambos, conforme a questão e a relevância do tipo de resposta para a temática. O Apêndice D apresenta os questionários aplicados.

Em relação à forma de administração do questionário, dada a nossa participação como coordenadora geral do processo estudado como caso, optamos pela administração desidentificada, ou seja, sem o registro de informações pessoais ou que pudessem caracterizar os respondentes, a não ser a que grupo pertencia: de coordenadoras ou de participantes. Ainda, a opção foi pela forma autoadministrada – ou seja, quando o próprio inquirido preenche o questionário, sem um inquiridor para ler as perguntas e/ou anotar as respostas (Rada, 2017, p. 195), e “supõe que o investigador já conhece a forma como a questão tratada é apreendida pelo público visado, de modo a não formular questões inoperantes” (Ruquoy, 1997, p. 89) –, on-line, via plataforma *Google Forms* na internet, por meio de um formulário¹⁸⁷ de coleta de dados. Essa opção se justifica pela necessidade de despersonalizar a administração do questionário – pelas razões supra expostas –, e de superar as distâncias da localização geográfica dos participantes, num país continental como o Brasil.

Uma observação, que poderia estar em nota de rodapé, mas entendemos como relevante para complementar a justificativa da opção do tipo de inquérito a administrar – entrevista ou questionário –, é que ficamos em dúvida sobre como classificar a opção tomada, uma vez que o inquérito por entrevista diretiva possui características bastante semelhantes ao questionário. Como caracteriza Ruquoy (1997), esse tipo de entrevista é realizada com base num questionário, com questões padronizadas, com ordem preestabelecida, podendo ser com “questões fechadas ou abertas, mas para as quais se esperam respostas curtas” (pp. 87-88). No entanto, como a própria autora alerta, “escolher a entrevista é optar por determinadas condições metodológicas”, dentre elas, a manutenção de uma relação verbal – falada e com interação em tempo real – entre o investigador e a pessoa interrogada (p. 88). Nesse sentido, considerando a necessidade de administração direta, on-line, a opção pelo inquérito por questionário apresenta-se como aquela metodologicamente adequada.

Por outro lado, cabe ainda ressaltar que a administração on-line de inquéritos via internet proporciona rapidez, introdução de elementos audiovisuais, e menor custo de investigação quando comparado com inquéritos com administração direta e permite ao inquerido responder ao inquérito em ritmo e horário que lhes sejam convenientes. No entanto, um dos principais limites da utilização desse tipo de administração diz respeito à possibilidade de uma baixa taxa de resposta (Rada, 2017, p. 193).

¹⁸⁷ Note-se que o termo ‘formulário’, empregado ao longo do documento, respeita à utilização da tecnologia de informação que possibilita a coleta dos dados do inquérito por entrevista.

Assim, na elaboração de inquéritos por questionário, vários aspectos devem ser considerados: a tecnologia a ser utilizada; o convite a ser feito aos respondentes; o tempo que estará disponível o formulário para o trabalho de campo; a navegação e a usabilidade do formulário; a obrigatoriedade das respostas e perguntas de texto; a utilização de elementos multimídia; e o tempo gasto para responder ao inquérito (Llauradó, 2006, pp. 1-3).

Em relação à validação do questionário, importa lembrar, de partida, “o caráter sempre incompleto e provisório de qualquer instrumento de recolha de dados. Nenhum instrumento é definitivamente válido ou fiável” (Morgado J. C., 2012, p. 86). Isto consignado, cabe ter em conta, ainda, que a validação do questionário é considerada um dos principais requisitos para “conferir valor científico ao instrumento de recolha de dados e, conseqüentemente, ao processo de investigação (...)” (p. 83). Como indica J. C. Morgado (2012, pp. 85-86), embora existam diversas técnicas para validação de questionários, é fundamental a utilização do denominado acordo de juizes, que fornece, simultaneamente, “uma análise de fundo e de forma, isto é, uma análise do conteúdo e uma análise da estrutura do instrumento de recolha de dados” (Morgado J. C., 2012). Esse processo

envolve uma consulta a três ou mais especialistas na área de conhecimento em que se inscreve o estudo (...), de forma garantir que o conteúdo dos itens do questionário abarca os aspetos mais relevantes dos conceitos que o instrumento pretende medir e a obter informações relativamente à pertinência e adequação dos itens ao conteúdo a avaliar.

Assim, após a pré-elaboração do questionário, o formulário eletrônico de coleta de dados para o questionário foi organizado no *Google Forms* e testado por dois juizes voluntários, convidados em função tanto da familiaridade com as temáticas da avaliação educacional e da educação profissional e tecnológica, como também com a administração de formulários on-line, de modo a minimizar estranhamentos e dificuldades operacionais para o preenchimento do questionário pelos respondentes. Cabe ressaltar que esses voluntários não estiveram envolvidos com o processo de construção da proposta para o Sinaep.

Feitos os ajustes apontados pelos juizes, o questionário foi aplicado – conforme telas apresentadas no Apêndice E – e, nesse contexto, não podemos deixar de mencionar o alerta de Quivy e Campenhoudt (2005, p. 189) sobre a administração direta de questionários, de que é um processo que “merece pouca confiança e só excepcionalmente é utilizado na investigação social, dado que as perguntas são muitas vezes mal interpretadas” e o número de respostas é geralmente demasiado fraco”. De fato, enfrentamos alguns percalços para conseguir um número aceitável de respostas¹⁸⁸, no entanto, foram registrados 15

¹⁸⁸ Foi realizada, de início, uma pré-seleção e verificação de disponibilidade para participação do inquérito, por meio de critérios relacionados à participação ou à coordenação do processo em análise, objeto da tese. Para esse momento, foram convidados

questionários preenchidos (60%), sendo cinco das coordenadoras (100%) e 10 dos participantes (50%), assim distribuídas, em relação às redes ofertantes: seis da Rede Federal, três das redes estaduais, e um dos SNA. Além daqueles limites e problemas já observados, ressaltamos, ainda, como de relevo para esta investigação (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 189-190): a possível superficialidade das respostas e, por conseguinte, a possibilidade de os resultados se apresentarem “como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes”; e “a individualização dos entrevistados, que são considerados independentemente das suas redes de relações sociais”.

De forma geral, dentro do que foi possível naquele momento, entendemos que, embora o objetivo inicial com os questionários não tenha sido atingido, a qualidade e a representatividade da coleta justificam sua utilização como subsídio na investigação. Os dados obtidos possibilitam a aquisição de informações complementares para triangulação na busca de compreender o processo de construção da proposta para o Sinaep quanto à aderência/coerência do documento-base da proposta e à legitimidade do próprio processo, na perspectiva dos coordenadores e participantes das oficinas realizadas.

6.6. Tratamento, análise e interpretação de dados: a análise de conteúdo categorial

Concluída a recolha de dados, o próximo passo da investigação respeita à seleção do método de tratamento, análise e interpretação de dados. Apesar de se constituírem em dois processos conceitualmente distintos e nucleares no campo da investigação – a análise tem como objetivo “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”, enquanto a interpretação tem como objetivo buscar “o sentido mais amplo das respostas, (...) mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 1987, pp. 163-164) –, nessa fase, vale ressaltar, a análise deve caminhar sempre em conjunto com a interpretação, de modo que se consubstancie numa tarefa que dê sentido ao que está sendo observado e ajude “a compreender e relacionar os dados que recolhidos ao longo do processo investigativo” (Morgado J. C., 2012, p. 93).

A escolha do método de tratamento de dados, nesse contexto, torna-se central, sendo tomado como um conjunto de técnicas e de procedimentos que possibilitem a análise e que facilitem a interpretação

e confirmados, por mensagens de e-mail, 20 participantes. O questionário começou a ser aplicado em 25/nov/2016, e, inicialmente, permaneceria disponível até 15/fev/2017. O número de respostas constatados até o período limite foi bastante inferior à expectativa original (apenas nove respostas). Como já haviam sido feitas duas intervenções por e-mail para estimular a resposta pelos inqueridos, optou-se por deixar o formulário de coleta de dados aberto e aguardar a resposta voluntária dos participantes que haviam inicialmente se comprometido. No entanto, essa estratégia não logrou êxito, e foi necessária mais uma intervenção de estímulo por e-mail e, ainda, a ampliação do escopo original de participantes, tendo sido convidados à participação mais cinco representantes do grupo de trabalho objeto do estudo de caso. Foi estabelecido, para esse segundo momento da aplicação, o prazo de 10/ago/2017, prorrogado até 15/set/2017, a pedido de três respondentes, período após o qual a coleta de respostas foi finalizada.

dos dados recolhidos, de natureza multifacetada e multidisciplinar (Morgado J. C., 2012, p. 102). No conjunto, esse processo complexo, que poderia ser sintetizado apenas por análise, “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 205). Os métodos de análise de conteúdo “implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (...), construídos e estáveis” que permitem ao investigador “elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 226), possibilitando, “quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (p. 227). Embora existam diversas técnicas de análise de conteúdo, “trata-se de um procedimento para o qual não existem receitas e que, por depender essencialmente da experiência e da capacidade de reflexão de cada investigador, pode ser feita de várias formas distintas” (Morgado J. C., 2012, p. 93). Ademais, “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes” (Maroy, 1997, p. 117).

Nesse particular, para a investigação em curso e por ser um método consolidado em pesquisas qualitativas no campo da política educativa e da sociologia da educação, utilizaremos a análise de conteúdo categorial como método de (tratamento e) análise de dados. Pertencente à categoria de método de análise temática – uma vez que tenta “principalmente revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 228) –, a análise de conteúdo envolve, num processo de idas e vindas, “preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (Creswell, 2007, p. 194). A análise de conteúdo categorial¹⁸⁹, por sua vez, “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (na maior parte das vezes, os temas evocados) previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 228), sejam elas categorias existentes ou específicas para uma determinada investigação (Esteves, 2006, p. 111). Trata-se, portanto, “de uma técnica que procura ‘arrumar’, num conjunto de categorias de significação, o

¹⁸⁹ Laurence Bardin (Bardin, 2016) distingue as seguintes formas de análise de conteúdo, além da análise categorial: análise de avaliação; análise da enunciação; análise proposicional do discurso; análise da expressão; e análise das relações. Dessas, a forma mais utilizada em investigações em educação é a análise de conteúdo categorial (ou temática).

'conteúdo manifesto' dos mais diversos tipos de comunicações (...); [e de] atingir, por um processo inferencial, as condições de produção das comunicações em análise" (Amado, 2000, p. 53).

Assim, com apoio em Bardin (2016), Maroy (1997), Amado (2000), Esteves (2006) e J. C. Morgado (2012), as macroetapas que constituem a análise de conteúdo categorial são: a pré-análise; a exploração do material; e a interpretação dos resultados. Todas essas etapas foram seguidas nesta investigação, de modo a conferir o rigor metodológico. Passamos, então, a discutir cada uma delas.

6.6.1. A pré-análise: a organização do quadro e do material de análise

A análise de conteúdo categorial inicia no processo de pré-análise (Bardin, 2016, p. 125), que inclui as seguintes fases já cumpridas neste ponto da investigação [(Esteves, 2006, p. 112), (Bardin, 2016, p. 125), (Morgado J. C., 2012, p. 108)]: a explicitação de um quadro de referência teórico – os conceitos e as características relevantes do conteúdo que circunscrevem o objeto do estudo; a definição da metodologia geral da investigação – a formulação de hipóteses e objetivos; e a constituição do corpus documental – a escolha dos documentos a serem submetidos à análise.

O próximo passo, então, foi passar a uma leitura flutuante (imersão no material) dos documentos a analisar, por meio de "várias leituras sucessivas, verticais, documento a documento" (Amado, 2000, p. 55). Esse processo proporciona ao investigador o (re)conhecimento dos textos, "deixando-se invadir por impressões e orientações" (Bardin, 2016, p. 126), para se "impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento" (Esteves, 2006, p. 113). Durante a leitura flutuante, num procedimento semi-indutivo e num "trabalho de descoberta" (Maroy, 1997, p. 127), devem ser "determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados (Bardin, 2016, p. 130). Isso implica a construção de indicadores precisos e seguros e a definição (inicial) de categorias, considerando: um mergulho no material; a definição de "categorias gerais de análise derivadas exclusivamente do material ou da problemática, ou de ambos"; o aperfeiçoamento da grelha de análise (ajuste e redefinição de categorias); e "um primeiro trabalho de interpretação do material (formular hipóteses interpretativas)" (Maroy, 1997, pp. 127-128). Nesse passo, é importante, ainda, proceder à organização e preparação do material, por meio de 'edição' (preparação formal), que vai "desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência (...)" (Bardin, 2016, pp. 130-131).

6.6.2. A exploração do material: a codificação

Passando à exploração do material, inicia-se a codificação, ou seja, a “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto”, que “permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 2016, p. 133). Trata-se de “um processo de esquartejamento do texto e do seu sentido imediato, visível, com o objectivo de se descortinarem outros sentidos” (Amado, 2000, pp. 55-56). A codificação compreende, portanto, as seguintes operações¹⁹⁰: o recorte e a definição das unidades de análise e a definição da regra de enumeração; a categorização e interpretação das unidades; e a validade e a fidelidade da codificação.

As unidades de análise e a regra de enumeração

A definição das unidades de análise “deve ser cuidadosamente ponderada, pois diferentes tipos de unidades podem conduzir a diferentes resultados” (Morgado J. C., 2012, p. 109). São constituídas por unidades de registro, unidades de contexto e unidades de enumeração.

A unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização (...)”, podendo assumir naturezas e dimensões variáveis, por meio de um critério de recorte “de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais”, aparentemente linguísticas (como palavra, palavra-tema, frase etc.) (Bardin, 2016, p. 134).

A unidade de contexto representa “um segmento da mensagem mais lato do que a unidade de registo e do qual esta última faz parte” (Esteves, 2006, p. 115), e cujas dimensões “são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (Bardin, 2016, p. 135), “sem que se deixem de revelar as opiniões, atitudes e preocupações dos seus autores” (Amado, 2000, p. 55). Embora caiba ao analista “decidir que unidade de contexto é que será mais produtivo adoptar no seu trabalho” (Esteves, 2006, p. 115), em geral, pode ser: uma questão ou a integralidade de uma entrevista ou um questionário; uma frase, para uma palavra ou palavra-tema; e um parágrafo, para uma frase ou um tema [(Amado, 2000, p. 55), (Esteves, 2006, p. 115)].

A unidade de enumeração consiste no elemento cuja ocorrência queremos quantificar: unidades de registro ou unidades de contexto (quantas por categoria ou quantas por subcategoria), ou outros itens, como as próprias categorias e/ou subcategorias (Esteves, 2006, p. 115). A regra de enumeração é,

¹⁹⁰ Cabe ressaltar que essa separação em operações é meramente didática, sendo que, na prática, estabelece-se uma interação e uma relação dialética entre os diversos momentos, “obrigando o analista a avanços e recuos até encontrar a ou as formas de análise que o satisfaçam” (Esteves, 2006, p. 112), numa espiral progressiva em que “é necessário, por vezes, regressar à etapa anterior sem que se trate de um verdadeiro retrocesso” (Maroy, 1997, p. 128).

nesse contexto, o modo de quantificação das unidades de enumeração¹⁹¹. É possível utilizar diversas regras, no entanto, a frequência geralmente é a medida mais usada (Bardin, 2016, p. 136).

Nessa etapa, é fundamental, além de ‘recortar’ o conjunto do material significativo, “aperfeiçoar uma grelha de análise definitiva” e “atribuir uma configuração e uma organização aos dados” (Maroy, 1997, p. 128), passando, em contínuo, à categorização, e, paralelamente, à interpretação das unidades.

Uma questão de pertinência prática que precisamos sublinhar é que as unidades de contexto precisam ser identificadas. Essa identificação é feita geralmente por meio da atribuição de códigos constituídos de letras e/ou números. Para as unidades de registro, utiliza-se o código que identifica a unidade de contexto a que ela pertence adicionado de uma sequência numérica (Esteves, 2006, p. 115). Os códigos atribuídos às unidades de contexto, para cada um dos elementos do corpus documental tomado na análise de conteúdo, foram definidos a partir de uma composição dos seguintes itens, conforme respectivos quadros referenciados:

- para os eventos (Quadro 16), o participante que efetuou a intervenção e em que fonte de registro foi recuperada, com a sequência
 - tipo do evento (oficina ou mesa redonda) + sequência (se for o caso),
 - fonte do registro (relatório ou transcrição),
 - representação (rede ofertante, organização, governo),
 - “P” (participante) + sequência (se for o caso);
- para os questionários (Quadro 17), o respondente de qual questão, com a sequência
 - tipo do respondente (coordenadora ou participante)
 - rede ofertante (federal, estadual, SNA) + sequência; e
- para os documentos (Quadro 18), o documento de onde foi extraído o excerto, com a sequência
 - tipo do documento,
 - tipo de instituição (se for o caso),
 - “D” (documento) + sequência (se for o caso).

¹⁹¹ Como sublinha José Carlos Morgado (2012, pp. 109-110) “em essência, a análise de conteúdo dispensa medidas ou qualquer quantificação (...). No entanto, o desenvolvimento progressivo e recente de novas técnicas de análises de dados e a utilização cada vez mais frequente de computadores vieram dar um novo impulso aos procedimentos de quantificação nos métodos das ciências humanas e sociais”.

Quadro 16. Códigos das unidades de contexto para os elementos do corpus documental do tipo evento.

Tipo de evento	Fonte de dados	Representação	Exemplos
(OF1) Oficina 1	(R) Relatório	(RF) Rede federal	OF1-T- P01.Coor MR-R-P05.Esp OF3-R OF2-T-P-SI
(OF2) Oficina 2	(T) Transcrição	(RE) Rede estadual	
(OF3) Oficina 3		(SNA) SNA	
(OF4) Oficina 4		(Coor) Coordenação	
(MR) Mesa redonda		(Gov) MEC, MDS (Esp) Especialista (Cons) Consutor(a) (Org) Ipea, Inep, Dieese, IBGE (SI) Sem identificação	

Fonte: elaboração nossa (2022).

Para os exemplos do Quadro 16, referimo-nos à: Oficina 1 – Transcrição – Participante 1. Coordenador; (OF1-T- P01.Coor); Mesa Redonda – Relatório – Participante 5. Especialista (MR-R-P05.Esp); Oficina 3 – Relatório (OF3-R); e Oficina 2 – Transcrição – Participante – Sem identificação (OF2-T-P-SI).

Quadro 17. Códigos das unidades de contexto para os elementos do corpus documental do tipo questionário.

Respondente	Rede ofertante	Exemplos
(C) Coordenação	(RF) Rede federal	C03
(P) Participante	(RE) Rede estadual	P03.RF
	(SNA) SNA	P01.SNA

Fonte: elaboração nossa (2022).

Para os exemplos do Quadro 17, referimo-nos: à Coordenadora 3 (C03); ao Participante 3 da Rede Federal (P03.RF); e ao Participante 1 dos SNA (P01.SNA).

Quadro 18. Códigos das unidades de contexto para os elementos do corpus documental do tipo documento.

Tipo de documento
(DEP) Concepção de educação profissional
(DAE) Concepção de avaliação educacional
(DB-SINAEP) Documento-base do Sinaep
(DEC-EPT) Proposta de decreto EPT e Sinaep

Tipo de instituição
(RE) Rede estadual
(RF) Rede federal
(SNA) SNA
(BR) Brasil, MEC e/ou Setec

Documentos

Documento-base do Sinaep

DB-SINAEP (Brasil. MEC. Setec, 2014b)

Proposta de decreto EPT e Sinaep

DEC-EPT (Brasil. MEC. Setec, 2014a)

Concepção de educação profissional

Rede Federal	Redes estaduais	SNA	Nacional
DEP-RF-D01 (Brasil, 2008b)	DEP-RE-D01 (Batistotti et al., 2010)	DEP-SNA-D01 (Senac. DN, 2014)	DEP-BR-D01 (Brasil, 1996)
DEP-RF-D02 (Silva et al., 2009)		DEP-SNA-D02 (Pereira & Waehneltdt, 2020)	DEP-BR-D02 (Brasil, 2001)
DEP-RF-D03 (Brasil. MEC, 2010a)		DEP-SNA-D03 (Senac. DN, 2021)	DEP-BR-D03 (Brasil. MEC. Semtec, 2003b)
DEP-RF-D04 (Brasil, MEC, Setec, 2010)		DEP-SNA-D04 (Senai. DN, 2019)	DEP-BR-D04 (Brasil. MEC. Setec, 2007b)
DEP-RF-D05 (Pacheco et al., 2012)		DEP-SNA-D05 (Morgado et al., 2020)	DEP-BR-D05 (Brasil. MEC. CNE, 2012)
		DEP-SNA-D06 (Portal da Indústria, 2021)	DEP-BR-D06 (Brasil, 2014a)
		DEP-SNA-D07 (Manfredi, 2002)	DEP-BR-D07 (Brasil, 1988)

Documentos**Concepção de avaliação educacional**

Rede Federal	Redes estaduais	SNA	Nacional
DAE-RF-D01 (Conif. FDE, 2011)	DAE-RE-D01 (Martins G. R., 2020)	DAE-SNA-D01 (Senac. DN, 2014)	DAE-BR-D01 (Brasil, 1996)
DAE-RF-D02 (IFRN, 2012a)	DAE-RE-D02 (Centro Paula Souza, 2022a)	DAE-SNA-D02 (Pereira & Waehneltd, 2020)	DAE-BR-D02 (Brasil, 2001)
DAE-RF-D03 (IFRN, 2012b)	DAE-RE-D03 (Centro Paula Souza, 2022b)	DAE-SNA-D03 (Senac. DN, 2021)	DAE-BR-D03 (Brasil. MEC. Semtec, 2003b)
	DAE-RE-D04 (SED-MS, 2019)	DAE-SNA-D04 (Senai. DN, 2019)	DAE-BR-D04 (Brasil. MEC. Setec, 2004)
	DAE-RE-D05 (SED-MS, 2022)	DAE-SNA-D05 (Gomes, 2011)	DAE-BR-D05 (Brasil. MEC. Setec, 2007b)
		DAE-SNA-D06 (Morgado et al., 2020)	DAE-BR-D06 (Brasil. MEC, 2010a)
		DAE-SNA-D067 (Portal da Indústria, 2021)	DAE-BR-D07 (Brasil. MEC. CNE, 2012)
			DAE-BR-D08 (Brasil, 2014a)

Fonte: elaboração nossa (2022).

Cabe ressaltar, que, para efeitos de citação dos trechos que representam falas dos participantes dos eventos ou dos respondentes aos questionários, serão adotados pseudônimos, conforme apresentado no Quadro 19. Os pseudônimos, alinhando-se ao mote político-emocional da tese, referenciam nome de flores, 'para não dizer que não falei das flores'. A distribuição das denominações foi aleatória.

Quadro 19. Pseudônimos adotados para referência de falas dos participantes dos eventos ou dos respondentes aos questionários.

Código	Pseudônimo
Questionários	
C01	Astromélia
C02	Bromélia
C03	Gerbera
C04	Margarida
C05	Papoula
P01.SNA	Adónis
P01.RE	Amaranto
P01.RF	Crisântemo
P02.RF	Girassol
P03.RF	Glicínia
P02.RE	Helicónia
P04.RF	Lavanda
P03.RE	Lisianto
P05.RF	Miosótis
P06.RF	Primula

Código	Pseudônimo
Eventos	
CD.01	Amarílis
CD.02	Begônia
CD.03	Iris
CD.04	Lobélia
CD.05	Petúnia
CS.01	Camélia
CS.02	Rosmaninho
ESP.01	Gerânio
ESP.02	Hibisco
ESP.03	Jacinto
ESP.04	Milefólio
ESP.05	Sálvia
GOV.01	Acácia
GOV.02	Narciso
GOV.03	Orquídea
GOV.04	Rosa
ORG.01	Fuchsia
ORG.02	Tulipa
RE.01	Alyssum
RE.02	Cravo
RE.03	Dália
RE.04	Nigella
RE.05	Urze
RF.01	Violeta
RF.02	Açafrão
RF.03	Edelvais
RF.04	Hortênci
RF.05	Iberis
RF.06	Lírio
RF.07	Magnólia
RF.08	Oleandro
RF.09	Solidago
SNA.01	Delfínio
SNA.02	Gardênia
SNA.03	Jasmim

Fonte: elaboração nossa (2022).

A categorização e interpretação das unidades

A categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147). Na prática, trata-se de “uma reconfiguração do material em função dos objetivos e propósitos da investigação” (Morgado J. C., 2012, p. 109). A categorização se desenvolve, então, nas seguintes etapas [(Bardin, 2016, p. 148), (Morgado J. C., 2012, p. 112)]:

- o inventário – isolar e reduzir as unidades de registro, após ter sido detectada a sua pertinência;
- a classificação – organizar as unidades de registro segundo os critérios de categorização definidos; e
- a agregação – reagrupar os dados em função das analogias e dos propósitos da investigação.

Dentre os critérios de categorização, aqueles mais comumente utilizados nas pesquisas em educação são: o semântico, que organiza as unidades por temáticas; e o léxico, que classifica as palavras “segundo o seu sentido, com emparelhamento de sinônimos e dos sentidos próximos” (Bardin, 2016, p. 147). Nesta investigação, utilizamos os dois critérios, de modo a conferir maior validade à classificação: inicialmente, as unidades de registro foram categorizadas utilizando temáticas; em seguida, para os trechos categorizados, foram levantados os léxicos determinantes da categorização; e, por fim, num trabalho de idas e vindas, fizemos a verificação e, eventualmente, a reorganização das unidades e/ou dos léxicos.

A categorização tem, como objetivo primeiro, “fornecer (...) uma representação simplificada dos dados brutos”, partindo das suposições de que “a decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre a mensagem e a realidade subjacente” e de que a categorização “não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos” (Bardin, 2016, p. 149). Para que essas suposições se sustentem, o sistema de categorias deve observar os seguintes princípios:

- exaustividade – a categorização deve ser suficientemente abrangente para acolher todas as unidades de registro pertinentes para o objeto de pesquisa [(Amado, 2000, p. 58), (Esteves, 2006, p. 122)];
- exclusão mútua (Bardin, 2016, p. 150) ou exclusividade (Amado, 2000, p. 58) – só deve haver uma única categoria a que se pode associar uma determinada unidade de registro e cada uma delas não se sobrepõe a nenhuma das restantes (Esteves, 2006, p. 122);
- homogeneidade – um único princípio de classificação deve governar a organização do conjunto de categorias (Bardin, 2016, p. 150);

- pertinência – o sistema de categorias “é defensável à luz das questões de investigação e que cada categoria tem sentido face ao material empírico e/ou ao quadro teórico de partida (...)” (Esteves, 2006, p. 122);
- objetividade – as categorias devem permitir que diferentes partes de um mesmo material possam “ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (Bardin, 2016, p. 150), o que implica lidar com “o conteúdo manifesto da comunicação e não com opiniões do codificador sobre o que é que o emissor queria dizer” (Esteves, 2006, p. 123); e
- produtividade – deve possibilitar uma análise fértil – com inferências, hipóteses novas e dados exatos (Bardin, 2016, p. 150) –, “criadora de um discurso novo, mas adequado e coerente com os dados” (Amado, 2000, p. 58).

As categorias podem existir previamente (procedimento fechado) – categorias a priori, geralmente fornecidas “por uma teoria geral que se adopta e que é apresentada no quadro teórico ou conceptual do trabalho” (Esteves, 2006, p. 109) –, ou podem ser formuladas pelo investigador (procedimento aberto) – categorias a posteriori –, “se o objectivo é que as categorias resultem, indutivamente, da análise do corpo documental” e do referencial teórico-conceitual da investigação (Amado, 2000, p. 57).

Condizentemente com essa última classificação, e “como não se procura a estandardização de procedimentos” (Pacheco J. A., 2006, p. 24), desenvolvemos um conjunto próprio de categorias, ilustrado na Figura 20 e sistematizado por meio de uma grelha de análise apresentada no Quadro 20, que, no nosso melhor entendimento, representa fidedignamente o material analisado e responde coerentemente aos objetivos desta investigação. Nesse conjunto, designamos as categorias, as subcategorias – que especificam as qualidades das categorias –, e os indicadores (organizados em temáticas) – que traduzem “o mais adequada e exhaustivamente o sentido das unidades de registo”. As subcategorias, e os respectivos indicadores, constituem “uma definição operacional e ‘compreensiva’ de cada categoria” (Amado, 2000, p. 57). Esse conjunto que reúne todas as categorias fornecem “uma visão holística e uma unidade genérica das características do corpo documental, e nos permite descortinar consensos, oposições, contradições e clivagens no interior das condições de produção dos documentos em análise” (p. 58).

Para definição das categorias, partimos das seguintes dimensões analíticas, que referem os objetivos da pesquisa e os fenômenos inscritos, principalmente, nos contextos macro e mesossocial da realidade empírica:

1. A institucionalização da agenda nacional da política.
2. A revelação de influências políticas, econômicas e socioculturais na agenda nacional.
3. A manifestação e a defesa de interesses e de concepções político-pedagógicas institucionais no processo de construção da política.
4. A constituição de relações e de negociações no processo de construção da política.

A partir dessas dimensões de análise, identificamos os seguintes temas pertinentes e associáveis:

- A. Estabelecimento da política nacional: influências na agenda de uma política nacional.
- B. Concepções institucionais em confrontação: conflitos e convergências entre a proposta da política e as concepções (e práticas) institucionais de gestão, educação e de avaliação.
- C. Dinâmica sociopolítica: movimentos de interação no processo de construção da política.

Para esses temas, partindo do referencial teórico-conceitual e por meio de um processo que se iniciou pela leitura flutuante do corpus documental e, em espiral, foi sendo refinado quer na elaboração do questionário aplicado, quer no próprio momento da classificação das unidades de análise – condizente com um procedimento aberto¹⁹² –, foram definidas as seguintes categorias:

- Agenda nacional da política: identifica as influências e os modelos gestionários informados na proposta e no processo.
- Concepções político-pedagógicas: identifica as divergências e congruências das concepções institucionais de educação profissional e avaliação educacional manifestadas no processo.
- Dinâmicas e movimentos sociopolíticos: identifica os aspectos sociológicos de interação dos atores do processo – a manifestação e a defesa de interesses (pessoais, institucionais e estatais) e as relações de poder estabelecidas.

¹⁹² A categorização, quando se estabelece por um procedimento aberto, “mantém-se como provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido”; “é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, à incorporação de mais material, à manutenção, ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até a inserção de todo o material estar feita” (Esteves, 2006, p. 110).



Figura 20. Desmembramento das categorias analíticas em subcategorias e temáticas de análise.
 Fonte: elaboração nossa (2022), tendo por referência a grelha de análise desenvolvida nesta investigação.

Definida a grelha de análise categoria, passamos, então, ao processo de classificar as unidades de análise, cujos quadros gerais são apresentados no Apêndice F. Importante ressaltar que há trechos documentais coletados que expressam e corroboram mais de uma temática. Nesses casos, e para evitar repetições irrestritas, depois de coletá-los e inseri-los nos quadros de categorização, optou-se por manter suas vinculações apenas à temática de maior correlação e significado. Ademais, a escolha pela manutenção ou exclusão dos trechos nos quadros também se baseou na existência suficiente de outros trechos documentais para expressar as temáticas, adotando-se, assim, o critério de saturação do dado para alcançar a versão final dos quadros.

É importante ressaltar que, durante o processo de categorização foi possível “identificar as unidades de registo que, pela riqueza ou especificidade de conteúdos, poderão e deverão vir a ser citadas nas fases de exposição e de interpretação” (Amado, 2000, p. 57).

Quadro 20. Grelha de análise categorial desenvolvida para a investigação.

Temas	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Temáticas e indicadores
1. A institucionalização da agenda nacional da política	A. Estabelecimento da política nacional	Agenda nacional da política	Influências e aspectos gestionários	Governança da educação: influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo; governação matricial multiescalar; metagovernança global da educação; multilateralismo complexo; governação regulatória da educação.
2. A revelação de influências políticas, económicas e socioculturais na agenda nacional				Multirregulação da educação: regulação nacional; regulação local; autorregulação.
3. A manifestação e a defesa de interesses e de concepções político-pedagógicas institucionais no processo de construção da política	B. Concepções institucionais em confrontação	Concepções político-pedagógicas	Concepções de educação profissional	Concepção de currículo: formação humana; educação e aprendizagem ao longo da vida; cidadania e diversidade; trabalho; pesquisa; princípios curriculares; planeamento curricular; articulação curricular.
			Concepções de avaliação educacional	Concepção de gestão: gestão educacional; estudantes; profissionais da educação.
4. A constituição de relações e de negociações no processo de construção da política	C. Dinâmica sociopolítica	Dinâmicas e movimentos sociopolíticos	Aspectos sociológicos de interação	Funções latentes da avaliação: controle administrativo e social; gestão produtivista do sistema; diferenciação/seleção de indivíduos.
				Funções intermediárias da avaliação: reforço da homogeneidade cultural; avaliação de conteúdos curriculares e processos pedagógicos.
				Funções manifestas da avaliação: informações sobre o sistema educacional; exercício da autoridade organizacional; motivação dos e nos sujeitos.
				Legitimação: legitimação compensatória; legitimação democrática.
				Democracia participativa: carácter do público; carácter democrático; carácter ético.
				Processos e articulações: estratégias, negociações e ações; vozes presentes e ausentes; consequências do processo.

Fonte: elaboração nossa (2022), tendo por referência os objetivos da pesquisa, e os temas e as dimensões de análise desenvolvidas nesta investigação.

6.6.3. A interpretação dos resultados: a discussão das questões de investigação e o trabalho de validação das hipóteses

Após serem tratados de forma a se tornarem significativos ('falantes') e válidos, operações de enumeração simples "permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise". A Tabela 6 explicita as frequências de ocorrência das temáticas que compõem o quadro de análise categorial, tomadas como unidade de enumeração. Na Categoria da 'Agenda nacional da política', há uma elevada concentração de ocorrências na temática de 'Governança da educação', representando bem a análise sobre a (não) implementação da política decorrente do processo analisado como estudo de caso. Por outro lado, em termos da temática de 'Concepções político-pedagógicas', grande parte das unidades de registro (459 = 83% do total) são decorrentes da análise dos documentos que estabelecem as concepções das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica. Por fim, consideramos importante, ainda, ressaltar a existência de um quantitativo razoável de unidades nas temáticas de 'Processos e articulações' e 'Funções manifestas da avaliação' e, algo não tão previsível, também um quantitativo significativo de 'Funções latentes da avaliação'.

Tabela 6. Frequência de ocorrência das temáticas do quadro de análise categorial.

Categoria	Subcategoria	Temática	Ocorrências	Frequência
Agenda nacional da política	Influências e aspectos gestionários	Governança da educação	141	12,3%
		Multirregulação da educação	50	4,3%
		Privatização na e da educação	57	4,9%
		Avaliação educacional	44	3,8%
		<i>Accountability</i> em educação	60	5,2%
Dinâmicas e movimentos sociopolíticos	Aspectos sociológicos de interação	Legitimação	73	6,3%
		Democracia participativa	37	3,2%
		Processos e articulações	138	12,0%
Concepções político-pedagógicas	Concepções de educação profissional	Concepção de currículo	222	19,3%
		Concepção de gestão	65	5,6%
	Concepções de avaliação educacional	Funções latentes da avaliação	131	11,4%
		Funções intermediárias da avaliação	5	0,4%
		Funções manifestas da avaliação	129	11,2%
Total			1152	100,0%

Fonte: elaboração nossa (2022), tendo por referência os elementos e as informações do quadro de análise categorial, descritos no Apêndice F.

Esse novo quadro – de resultados significativos e fiéis – se destina então, à proposição de inferências e ao adiantamento de interpretações, quer a propósito dos objetivos previstos e à procura de respostas para as questões de investigação, quer a outras descobertas inesperadas (Bardin, 2016, p. 131). As inferências (ou deduções lógicas) possibilitam estabelecer “uma relação entre as descrições

objetivas que o investigador possui (...) e os fatores que determinaram as suas características” (Morgado J. C., 2012, p. 111). Nesse sentido, esse processo inferencial, interpretativo, “será tanto mais rico quanto o analista-investigador fizer intervir outros elementos significativos para a contextualização da palavra, para conhecimento das suas condições de produção” (Amado, 2000, p. 61). A interpretação deve ser feita à luz do referencial teórico-conceitual, chamada a primeiro plano, e do quadro analítico interpretativo requisitado para a investigação, buscando “compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam, seja por se conformarem com teorias e conceitos existentes, seja por de umas e/ou de outras se afastarem” (Esteves, 2006, p. 120).

Nessa etapa, portanto, cuida-se de compreender os fenômenos em estudo, de sistematizar as conclusões, de divulgar os resultados do estudo realizado (Morgado J. C., 2012, p. 113), e ainda, de testar a ‘robustez’ das interpretações ou mesmo das hipóteses geradas durante a análise. Para isso, cabe interrogarmo-nos sobre a qualidade dos dados a partir dos quais essas interpretações foram geradas, ou seja, “zelar pela fiabilidade dos dados, assegurar-se da validade factual de uma informação, ponderar os dados em função da sua qualidade” (Maroy, 1997, p. 149). Assim, ao testar as hipóteses explicativas e a robustez das interpretações, o investigador deve utilizar diversas técnicas que permitam ‘raciocinar contra si próprio’ (Maroy, 1997, pp. 152-154), tais como:

- investigar ativamente e procurar o significado de exceções, contraexemplos e casos negativos que parecem invalidar as propostas que formularam;
- testar ou pesquisar explicações alternativas, pondo em evidência outros fatores; e
- fornecer um feedback às pessoas do campo para testar algumas hipóteses que surgiram.

6.7. Matriz metodológica da investigação: uma síntese do percurso

Nesse cenário, numa tentativa de síntese desse percurso teórico-metodológico, e antes de proceder à divulgação dos resultados – que se dará no próximo capítulo –, cabe ainda apresentar a síntese da matriz metodológica da investigação, conforme ilustra a Figura 21. Os elementos informados representam a natureza, o enfoque metodológico e a estratégia metodológica adotados neste trabalho, bem como as técnicas e fontes de recolha e de análise de dados discutidos neste capítulo, todos articulados de modo a compreender – sob o olhar das teorias e abordagens que sustentam a análise triangulada de trajetória de políticas educativas mobilizadas no quadro de articulação teórico-metodológica para a investigação empírica (Quadro 14) – o objeto de estudo e concretizar os objetivos da pesquisa enunciados.



Figura 21. Ilustração da matriz metodológica da investigação.

Fonte: elaboração nossa (2018), tendo por referência elementos de análise metodológica desenvolvida nesta investigação.

CAPÍTULO VII – POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: OS MOVIMENTOS DESVELADOS

Não podemos concluir por um pessimismo determinista de que todos os programas e políticas estejam no caminho do mal, fadados ao fracasso e ao insucesso. Também não nos cabe um otimismo inconsequente, que aposte cegamente que a educação profissional garantirá trabalho, renda e inclusão dos jovens e trabalhadores. Mas, devemos continuar trabalhando e valorizando projetos e experiências no campo popular e social que contribuam na construção de políticas públicas e alternativas mais amplas, na esfera pública, que hão de construir processos educativos qualificados, formando sujeitos com autonomia ética, política e intelectual, com sólidos conhecimentos humanistas, científicos e tecnológicos, bases para um novo projeto de nação.

(Grabowski, 2010a, pp. 184-185)

Desvelar movimentos de uma política educativa constitui tarefa que requer – para além de um rigoroso arcabouço metodológico e de uma vigilância epistemológica durante todas as fases da pesquisa – uma sustentação teórico-conceitual que possibilite identificar as respostas às questões de pesquisa sob a luz da interpretação dos resultados empíricos:

- Como se configura a agenda de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil?
- Que aspectos de natureza sociológica (interações, interesses e influências) se revelam no processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil?

Com esse propósito, lançamos mão do olhar triangulado entre abordagens que enfocam a globalização e o Estado capitalista, nomeadamente, a *política educacional global* (Verger et al., 2016) e a *economia política cultural crítica da educação* (Robertson & Dale, 2015), em conjunto com o *ciclo de políticas* (Ball, 1994), abordagem centrada na práxis da política educativa¹⁹³. Essa múltipla focalização,

¹⁹³ Essas abordagens foram discutidas, respectivamente, na p. 44, para a PEG, na p. 58, para a EPCCE, e na p. 69, para o ciclo de políticas. Ainda, nessa triangulação, de acordo com o quadro de articulação teórico-metodológica para a investigação empírica (Quadro 14, p. 245), evocam-se: os contextos de análise sociológica (Afonso, 1998, p. 30), na p. 35; as

associada a outros elementos, nos remete mais uma vez à Figura 5 (p. 76) para lembrarmos que a análise triangulada de trajetória da política inserida nesta investigação tem o objetivo de, numa perspectiva multiescalar, analisar a interseção entre os processos de configuração (estabelecimento) e disseminação (mobilização) de agendas globais de políticas de avaliação da educação, e os processos de adoção (tradução), recontextualização e promulgação dessas agendas nas múltiplas escalas de governação e na realidade educacional brasileira, realçando e articulando os momentos da política de educação, da política educacional e dos resultados da política. Além disso, convocando as análises do contexto de influência, do contexto da estratégia política e do contexto da produção de texto do ciclo de políticas, pretendemos esquadrihar os aspectos sociológicos de interação decorridos no processo de construção e no texto produzido como proposta para a política de avaliação da educação profissional e tecnológica do Brasil, entre 2013 e 2015 – o caso singular do estudo. Assim, com essa intencionalidade e com o objetivo primeiro de analisar as problemáticas centrais no campo de análise das políticas educativas, tendo por referência principal os contextos meso e macro de análise sociológica (Afonso, 1998, p. 30), cada uma das seções deste capítulo aborda diretamente um dos objetivos de pesquisa, seguindo as definições do quadro de articulação teórico-metodológica (Quadro 14, p. 242) e da grelha de análise categorial (Quadro 20, p. 281), desenvolvidas para a investigação.

Sem dúvidas, o desenvolvimento de “procedimentos padronizados de recolha de informação sobre o real (...) contribuiu (...) poderosamente para que o processo da observação sociológica em sentido amplo se tomasse uma fase do trabalho científico cada vez mais sistemática e racionalmente controlada” (Pinto & Silva, 1990, p. 55). É com esse compromisso de trabalho científico – ético, metodológico, sistemático e racional – e sob as diretrizes de articulação teórico-metodológica definidas para a investigação empírica – retomadas por meio do Quadro 14 – que apresentamos, à sequência, as interpretações produzidas nesse percurso. Os trechos convocados para possibilitar e enriquecer os resultados são unidades de registro (Apêndice F) advindas do corpus documental da pesquisa: documentos da análise documental, registros do grupo focal; e respostas dos inquéritos por questionário.

Um esclarecimento que julgamos importante acerca deste capítulo é em relação à organização do texto que analisa os dados de pesquisa recolhidos e sistematizados. Na maioria das seções que se

problemáticas de análise de políticas educativas que mobilizam as concepções de globalização e educação face às estruturas sociais, isto é, à economia, à cultura, à política (Antunes F. , 2010, p. 218), na p. 39; os momentos da política segundo a EPCCE (Robertson & Dale, 2015, pp. 7-10) e as questões de educação [(Dale, 2008, pp. 27-28), (Dale & Robertson, 2009, p. 1120), (Dale, 2010, p. 1116), (Dale & Robertson, 2011)], na p. 61; as perguntas de análise do conjunto educacional (Lopes Cardozo & Shah, 2016, pp. 17, 20), na p. 64; e as questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas (Mainardes, 2006a, p. 54), na p. 72.

seguem, optamos por apresentar as unidades de registro que fundamentam empiricamente os achados da investigação na forma de quadros-síntese, com as características que reforçam ou que refutam a existência dos indicadores nas categorias e subcategorias constituídas. Por outro lado, por terem sido amplamente discutidas nos capítulos teórico-conceituais e de contextualização sociopolítica, entendemos que as características apresentadas para esses indicadores (cuja fundamentação é retomada em cada um desses quadros) estabelecem a base explícita e documentada para a argumentação que se encerra em cada uma das seções. Nesse particular, queremos, portanto, registrar nossa opção pela construção de seções mais sintéticas que as costumeiramente encontradas em teses, compondo um estilo pessoal da autora-engenheira-pesquisadora.

7.1. Estabelecimento da agenda nacional da política: as influências produzidas pelos processos de globalização hegemônica

A análise dos aspectos do estabelecimento da agenda nacional respeita verificarmos, no *contexto macro da análise sociológica*, como os diferentes interesses econômicos, políticos e socioculturais produzidos globalmente e, ainda, no âmbito nacional, influenciam e/ou constituem a agenda nacional de avaliação de políticas educativas. Nessa perspectiva, a análise do *conjunto educacional* sob o olhar da *economia política cultural crítica da educação* remete ao:

- componente da *economia*, com o questionamento de ‘Como uma política de avaliação da educação se encaixa nas relações de produção, distribuição e intercâmbio existentes na sociedade educacional, em particular?’ (Lopes Cardozo & Shah, 2016, pp. 17, 20); e
- momento da *política de educação*, com as respectivas questões de educação [(Dale, 2008, pp. 27-28), (Dale & Robertson, 2009, p. 1120), (Dale, 2010, p. 1116), (Dale & Robertson, 2011)].

Ainda, com o objetivo de analisar a problemática do *posicionamento da educação* na política (Antunes F. , 2010, p. 218), a *política educacional global* nos remete aos processos de *configuração e disseminação da política* (Verger et al., 2016), associados ao *contexto da influência do ciclo de políticas* (Ball, 1994).

Com esse cenário em mente, vamos interpretar os fenômenos de globalização que importam na agenda da política. Essas interpretações dar-se-ão, principalmente (mas não apenas), com base nas unidades de registro codificadas sob a categoria de agenda nacional da política, na subcategoria de influências e aspectos gestionários. Para isso, vamos convocar as temáticas de governação da educação, multirregulação da educação, privatização na e da educação, avaliação educacional e *accountability* em

educação para compreender e interpretar significados para a agenda nacional da avaliação da educação profissional e tecnológica.

7.1.1. As implicações da governação da política educativa sob a ótica da globalização

Para analisar as implicações da governação da política educativa sob a ótica da globalização, no âmbito da temática de governação da educação, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo¹⁹⁴; governação matricial multiescalar; metagovernação global da educação; *multilateralismo complexo*; governação regulatória da educação. Nesse particular, cabe, de início, ressaltar a fala de Jacinto, na Oficina 1, quando apresenta que

é importante integrar essa proposta de avaliação da educação profissional dentro dessa visão orgânica da educação e da avaliação, os significados da avaliação devem ser trabalhados para o sistema como um todo. (...) A educação está na confluência desses dois direitos fundamentais [da educação e do trabalho] e é nesse contexto que deve ser avaliada a sua efetividade, nesse contexto de sua efetividade em termos de políticas públicas (...).

O Quadro 21 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores.

Nesse contexto, os trechos destacados no quadro revelam que estamos diante de uma proposta que

- configura uma *governação neoliberal matricial multiescalar* [(Santos, 2005), (Dale, 2010), (Dale & Robertson, 2009), (Antunes F. , 2006), (Antunes F. , 2011)] em que
 - coexistem espaços, atores e arenas sociais e políticas com responsabilidades e processos de decisão e ação disputados e instáveis (Antunes F. , 2011),
 - há uma coordenação social das atividades, em que o padrão da governação educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, mas existe a desresponsabilização (Dale, 2004), e
 - estão irregularmente configuradas as atividades de governação em função da inexistência de financiamento público, embora caracterizados o fornecimento/a oferta, a propriedade e a regulação (Dale, 2010);
- se organiza por meio de uma *governação educacional em rede* (Avelar et al., 2018) com uma *metagovernação global da educação* (ver nota 91), em que atores não-estatais exercem influência diretamente junto às estruturas multilaterais;

¹⁹⁴ Ver seção 7.1.6, para análise das influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo.

- configura uma divisão funcional, escalar e setorial do trabalho da governação educacional (Dale, 2005b) ou uma divisão funcional de responsabilidades (Antunes & Peroni, 2017), por meio de uma estrutura paralela e informal de autoridade e soberania, no âmbito de uma estrutura de *multilateralismo complexo* (Avelar et al., 2018); e
- estabelece uma *governação regulatória da educação*, uma vez que pretende monitorar e fortalecer a competitividade dos sistemas educacionais (Verger et al., 2019).

Uma ressalva deve ser feita em relação à governação regulatória da educação, a partir de uma fala de Gerânio, na Oficina 2:

a Constituição Federal (...) coloca que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. E aí eu trago aqui um lembrete (...), pra gente pensar nessa busca desse sentido da avaliação que nós estamos construindo. É colaboração, é diferente de competição, regime de colaboração é bem diferente de regime de competição, e a lógica que alimenta os sistemas nacionais (...) de avaliação elas estão orientadas para a constituição de *rankings*, que leva para a competição e não para a colaboração (OF2-T-ESP.01-077).

Quadro 21. Identificação da *governança da educação* no contexto do Sinaep.

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
<p>Governança matricial multiescalar [(Santos, 2005), (Dale, 2010), (Dale & Robertson, 2009), (Antunes F. , 2006), (Antunes F. , 2011)]</p> <p>Coexistência de espaços, atores e arenas sociais e políticas [(Antunes F. , 2011)]</p>	<p>“a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) promoveu, a partir de junho de 2013, atividades que incluíram pesquisas, reuniões técnicas e oficinas que contaram com a participação de representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos conselhos nacional e estaduais de educação, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem” (DB-SINAEP-034).</p> <p>“As dinâmicas dos encontros e as oportunidades de cada representação em falar da sua realidade” (Lisianto, em Q-P03.RE-024).</p> <p>“Havia representações de todas as redes de ensino profissional e tecnológico em todos os encontros e oficinas realizadas no âmbito desse projeto” (Gerbera, em Q-C03-025).</p> <p>“houve uma grande concessão de todos os atores a fim de que o sistema de avaliação fosse capaz de mostrar a realidade dos diversos cursos/instituições/sistemas de ensino, sem a predominância de um sobre o outro. Cada item foi ajustado a fim de melhor representar ou avaliar qualquer um dos sistemas/modalidade de ensino” (Miosótis, em Q-P05.RF-026).</p> <p>“No grupo tivemos pessoas estritamente acadêmicas e outras mais práticas e as diferenças de pensamento, muitas das vezes divergiam, porém como havia pré-disposição em adotar paradigmas e não abrir mão deles, o consenso sempre prevaleceu” (Amaranto, em Q-P01.RE-027).</p> <p>“A questão, portanto, é muito menos uma questão técnica que está posta quando se discute a questão da avaliação é muito mais uma questão política (...)” (Sálvia, em OF1-T-ESP.05-063).</p> <p>“(…) dentro da proposta já definida na atual orientação, entendimento de trabalho profissional assumido pela OIT, organismos internacionais que participaram desse debate” (Jacinto, em OF1-T-ESP.03-080).</p> <p>“Na educação profissional eu digo do ponto de vista de onde, se é da dificuldade de se construir algo do consenso, é preciso, se é do ponto de vista do estudante, ou se é do ponto de vista do mundo da produção, dos serviços (...). Mas a gente vai ter um duro trabalho no sentido de construir, é importante ter isso em consciência, porque nem sempre o que a gente busca o mundo da produção, dos serviços e tal, então nós vamos ter que convencer quem contrata que o que nós estamos fazendo tem consistência do ponto de vista social, pedagógico e tudo o mais. Desculpa eu estou aflita aqui, hoje eu estou muito angustiada com tudo isso, e esse é um bom coletivo para a gente ouvir e encontrar os caminhos” (Nigella, em OF1-T-RE.04-067).</p> <p>“(…) o momento de hoje é justamente um momento de convergência, de parceria. (...) É a primeira vez que eu participo de um encontro nesse sentido, com a participação de tanta gente, que envolvida nesse assunto, que tem interesse nesse assunto, que busca melhorar e aperfeiçoar os processos desse assunto, dentro de cada instituição, dentro de cada rede. Então (...) eu espero que esses momentos sejam cada vez mais, aconteçam cada vez mais vezes, nós estamos dispostos a participar. A gente (...) tem que ter um momento de realmente ter uma interlocução próxima, não só de apresentação, mas de troca de conhecimento, de construção coletiva disso tudo” (Delfínio, em OF1-T-SNA.01-061).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Atividades de governação (Dale, 2010)	<p>“(...) esse sistema que está sendo proposto, eu acho que vai facilitar bastante, vai melhorar bastante e vai dar um certo apoio (...) aos gestores para que eles possam realmente desenvolver algum tipo de procedimento para que (...) que se melhorem esses indicadores. Porque hoje ‘tá’ muito difícil a gente trabalhar com indicadores tão altos de evasão e de reprovação de nossos alunos” (Solidago, em OF3-T-RF.09-054).</p> <p>“vejo a proposta de avaliação da educação profissional e tecnológica como um momento de todos os ofertantes desta modalidade de educação reverem os seus métodos pedagógicos e científicos, bem como estruturas física e de pessoal para a oferta da educação profissional” (Crisântemo, em Q-P01.RF-022).</p> <p>“(...) seria também uma proposta de começar a se ter uma cultura que a gente mude, (...) também contribua pra mudar a estrutura da organização do trabalho docente nas escolas (...)” (Petúnia, em OF4-T-CD.05-056).</p> <p>“mais do que uma meta para ser avaliada na educação profissional, ela configura-se numa outra questão que acho importante quando pretendemos, quando nos colocamos diante da questão de para que avaliar, qual o sentido da avaliação. É acima de tudo no sentido do fomento, da indução, do apoio, do reconhecimento de que esse processo é um processo cuja dinâmica remete ao professor, mas não só ao professor, acima de tudo ao gestor, a política pública em nome da valorização de iniciativas que possam efetivamente contribuir para a superação e aí sim fazer com que a métrica da qualidade e os padrões da qualidade sejam de fato consequência de algo que se faz mais pleno e mais completo” (Mielófilo, em OF1-T-ESP.04-060).</p> <p>“A necessária clareza do que medir, mas sempre tendo por referência essa diversidade, e pensando que nós temos uma qualidade almejada, mas temos uma dificuldade e diferentes patamares de possibilidades na educação profissional hoje em dia, até em termos de financiamento público ou não, e financiamento perene ou não da política” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-186).</p> <p>“a importância também de se colocar o papel da instituição dentro desse processo, (...) ele não ocorre por gestão do Ministério da Educação, ele ocorre a partir da gestão da instituição, então é muito importante esse diálogo” (Tulipa em OF1-T-ORG.02-074).</p>
<i>(Parcial)</i> Coordenação social das atividades, com desresponsabilização do Estado (Dale, 2004)	<p>“No âmbito do Sinaep, cada instituição ou rede deve constituir uma CPA, estrutura de implementação obrigatória, com formação e atribuições específicas definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede (...)” (DB-SINAEP-037).</p> <p>“a avaliação também como mecanismo de controle social (...), ela precisa ter esse papel de controle social” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-073).</p> <p>“numa parte específica do sistema, que é sua estrutura de execução e de governança, ou seja, quem avalia o sistema, quem regula o sistema e quem executa os processos avaliativos do sistema. Então, a gente estabelece três níveis de governança e execução (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-076).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Metagovernança global da educação (nota 188) e multilateralismo complexo (Avelar et al., 2018)	
Influência exercida diretamente pelos atores não-estatais	<p>“(...) para que avaliar. (...) Não é para o delírio muitas vezes da mídia em apresentar os melhores e os piores” (Milefólio, em OF1-T-ESP.04-146).</p> <p>“Em geral os índices surgem só por causa (...) do impacto na mídia, mais pelo impacto na mídia do que na importância no campus, muito mais. Por que, porque a mídia tem uma habilidade muito grande de (...) produzir <i>rankings</i> e ela adora rankings (...), mais do que qualquer um” (Hibisco, em OF2-T-ESP.02-148).</p> <p>“Bom, no processo de avaliação e de certificação ISO, que tem a avaliação externa e avaliação interna, (...) dá um direcionamento que alguns requisitos têm que ser contemplados. Porque o risco que a gente cai se não houver uma orientação, mesmo respeitando a peculiaridade local, etc., é da avaliação interna não ser valorizada tão consistente como deve ser. Então, assim, eu acho que cabe uma orientação de diretrizes dos procedimentos como deve ser feito isso pela avaliação interna” (Urze, em OF4-T-RE.05-147).</p>
Estrutura paralela e informal de autoridade e soberania [(Dale, 2005b), (Antunes & Peroni, 2017)]	<p>“ficou evidente, no processo, o jogo de interesses e a briga de forças (poder) exercidas, sobretudo, por determinadas instituições e/ou grupos” (Margarida, em Q-C04-054).</p> <p>“Em alguns momentos foram registradas situações pontuais que refletem a influência de quem estava ‘dando as cartas’, quando num acirramento de divergências algumas concessões foram feitas” (Margarida, em Q-C04-056).</p> <p>“(...) a avaliação também como um mecanismo de controle social¹⁹⁵ à medida que os resultados passam a ser divulgados. (...) A gente tem todo um cuidado sobre a forma de divulgação desses resultados, mas que se concretize realmente como um mecanismo de controle social de modo a garantir e a verificar aquele direito à educação (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-149).</p>
Governança regulatória da educação (Verger et al., 2019)	
Políticas para monitorar e fortalecer a competitividade	<p>“Então hoje nós temos, além do que existe nas instituições, essas experiências organizadas nas instituições, nós temos no âmbito do Ministério, eu diria duas frentes: uma, que dá conta de fazer monitoramento e avaliação de ações, ou de iniciativas que nós temos no escopo da Educação Profissional e Tecnológica” (Rosa, em MR-T-GOV.04-113).</p> <p>“esses seminários, essas oficinas e essas reuniões técnicas já vão nos dando elementos pra levantar e construir indicadores prévios, para que este processo comece, aliás ele já está sendo concebido, que a implementação da sistemática de avaliação na educação profissional técnica de nível médio possa instituir uma rede colegiada de monitoramento e de avaliação (...)” (Rosmaninho, em OF2-T-CS.02-279).</p> <p>“a função precípua dos indicadores numa avaliação é monitorar a qualidade e acompanhar a realidade, com o fito de induzir mudanças e transformações sociais” (DB-SINAEP-085).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro e nas unidades de registro codificadas na investigação.

¹⁹⁵ Ver nota 104 sobre o entendimento de ‘controle social’ adotado neste trabalho.

7.1.2. As configurações de multirregulação na política educativa

Para analisar as configurações de multirregulação na política educativa, no âmbito da temática de multirregulação da educação, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: regulação nacional; regulação local; e autorregulação.

O Quadro 22 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores.

Nessa perspectiva, os trechos destacados no quadro revelam que a construção do Sinaep proporcionou a vivência de um processo de multirregulação da educação (ou regulação multiescalar) [(Barroso, 2006); (Barroso, 2018)]:

- no contexto macro, por meio da *regulação nacional*, em que foram identificadas
 - formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo, e
 - orientação do contexto da ação dos atores sociais e seus resultados (principalmente com dispositivos de avaliação e referenciais de competências); e
- no contexto meso, por meio da *regulação local*, ocorrida na arena de construção da política, em que foram identificados
 - o estabelecimento de estratégias, negociações e ações pelas qual os dispositivos da regulação nacional foram ajustados,
 - a coordenação da ação dos atores, resultante do confronto, da interação, da negociação ou do compromisso dos diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias, e
 - proposição de ações de *autorregulação institucional*.

Essas constatações, em alguma medida, complementam aquelas identificadas para a governação da educação, em particular, no indicador de governação matricial multiescalar. Também, como veremos adiante, exerceram influência no contexto da ação direta dos atores, na dinâmica sociopolítica do processo. Ressaltamos, no entanto, que “a regulação ocorre muitas vezes em contextos de forte ambiguidade política e de intencionalidades difusas e contraditórias, razão por que nem sempre se consegue perceber as verdadeiras motivações que estão por trás de algumas propostas” (Afonso, 2019, p. 7).

Quadro 22. Identificação da *multirregulação da educação* no contexto do Sinaep.

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Regulação nacional	
Intervenção do Estado	<p>“A utilização de sistemas e bases de informação [governamentais] relativos à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento social e econômico, já implementados e consolidados, constitui elemento importante no estabelecimento de indicadores quantitativos e podem contribuir com a discussão vinculada à educação profissional e tecnológica” (DB-SINAEP-044)</p> <p>“(…) diversificação dos participantes, compondo-se de gestores, reguladores, professores e técnicos das redes de EPT” (Papoula, em Q-C05-062)</p> <p>“ressaltar o perfil da Comissão (...) constituída por representantes das diversas redes, instituições e órgãos (governamentais e de controle) que atuam, gestam e regulam a educação profissional nas redes pública e privada das diferentes regiões do país” (Margarida, em Q-C04-065)</p> <p>“(…) existe uma orientação, existe uma indução da qual nós não poderemos fugir, nós podemos ampliar, penso que nós podemos ampliar, nós não podemos fugir, isso é uma indução, isso é uma orientação, isso é uma diretriz que estão postas na política [governamental] como um todo, não só na educação profissional. Então eu penso que nós não vamos poder fugir, até porque nós não podemos negar aquilo que historicamente, materialmente está produzido” (Rosmaninho, em OF2-T-CS.02-166)</p> <p>“A própria Setec está aqui com a função provisória do sistema de ensino na educação profissional e o INEP como um dos grandes executores. A Setec também executando, em parte, o sistema” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-169)</p> <p>“É uma proposta que nós chegamos à conclusão a exemplo do que o SINAES faz, aplicar uma prova de desempenho acadêmico para todos os seus estudantes, nós vamos também querer que as instituições façam isso internamente. Então, a gente pode chegar também a essa conclusão e passar de uma sugestão para uma obrigatoriedade” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-171)</p>
Orientação do contexto da ação dos atores sociais	<p>“o Sinaep utilizar-se-á de metodologias qualitativas variadas de socialização dos procedimentos e dos resultados e tem a participação dos sujeitos como princípio. Ademais, é inerente contar com o pluralismo e com a negociação de ideias” (DB-SINAEP-047)</p> <p>“(…) o sistema [de avaliação] ele é indutor de qualidade, a gente ‘tá’ assumindo aqui que é pra ter qualidade. Se não tem, mas a gente vai verificar só o que tem na instituição?” (Petúnia, em OF4-T-CD.05-174)</p> <p>“Até pra tentar uniformizar um pouco os programas [de EPT]. (...) O cara vem pra Mulheres Mil, o laboratório é avaliado dum jeito, vem pro PROEJA é avaliado de outro, quando vou pro PRONATEC é de outro. Então pelo menos uniformiza (...) dentro do possível. (...) o programa vai exigir [indicadores específicos], mas o que puder ser comum, pra ter a mesma medida” (Iberis, em OF4-T-RF.05-175)</p> <p>“pontos a considerar que ao nosso ver são pontos a serem debatidos no decorrer dessas oficinas, na construção da proposta da avaliação da educação profissional do Brasil”: “a efetividade social, como no caso as metas de atendimento a grupos específicos”; “a questão da</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
	<p>territorialidade quer dizer a interseção da instituição, ou rede, ou unidade escolar no mundo produtivo”; “a questão da participação do controle social (...) como algo fundamental numa política pública”; “na qualidade pedagógica, a questão das matrizes e inovação curricular e articulação dos conteúdos, educação básica e educação profissional (...)”; a “construção e disseminação de conhecimento, inovação tecnológica e tecnologias sociais” (Alyssum, em OF1-T-RE.01-180)</p> <p>“um sistema de indicadores que não queira medir o universo, que tenha uma quantidade razoável de indicadores que sejam expressivos de modo que a gente possa, de fato, atingir o objetivo quando se pensa num sistema de indicadores” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-181)</p>
Regulação local e autorregulação	
Jogo de estratégias, negociações e ações	<p>“quero lembrar aqui – fico feliz com a fala do Professor Marco Antônio –, porque nesse sentido defendo que o tema da avaliação, regulação da educação profissional seja encaminhado na audição, em exercício dialógico dos trabalhadores da educação, os representantes da educação profissional ainda que, realço, as condições nos obriguem a fazê-lo através de suas representações, em suas distintas funções e papéis. Audiências públicas, debates, sim é fundamental nesse momento considerarmos esta estratégia” (Mielófilo, em OF1-T-ESP.04-070)</p> <p>“a construção, a articulação e o desenvolvimento do Sinaep requerem um amplo acordo entre todos os sistemas de ensino e o envolvimento direto dos respectivos órgãos regulatórios, preservada a autonomia pedagógica e administrativa das instituições e redes ofertantes de EPT” (DB-SINAEP-043)</p> <p>“A construção coletiva marcou o processo de construção, bem como as oficinas e os debates” (Adónis, em Q-P01.SNA-059)</p> <p>“Recordo-me de várias divergências em relação a vários indicadores e realidades bem variadas entre os diferentes atores da rede de educação profissional e tecnológica” (Crisântemo, em Q-P01.RF-061)</p> <p>“quando a gente fala de educação profissional eu fiz aqui menção a essa natureza polissêmica, esse campo de disputas conceituais, políticas e ideológicas” (Milefólio, em OF1-T-ESP.04-164)</p> <p>“Mas vejam bem, as indicações foram feitas pelos gestores das redes estaduais, pelo Conif, pelo Condetuf e pelos SNA, eu não posso interferir de forma alguma (...), então vamos combinar que se vocês estão aqui é porque os seus gestores acham que vocês têm condição de entrar nos grupos. Então entre vocês precisariam é definir” (Acácia, em OF2-T-GOV.01-163)</p> <p>“eu queria é reforçar a riqueza que tá sendo esse encontro, (...) das oficinas, dos grupos também, eu acho que ‘tá’ sendo assim uma formação continuada intensa em relação a toda essa discussão” (Urze, em OF3-T-RE.05-066)</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Coordenação da ação dos atores no terreno	<p>“A permanente postura de verificação da adequação dos instrumentos e a atenção quanto à complexidade e diversidade do sistema, evitando um engessamento e uma rigidez no processo de avaliação” (Lisianto, em Q-P03.RE-058)</p> <p>“(…) nós acrescentamos a inovação (...), junto com a ciência e tecnologia, acrescentamos também a concepção de avaliação, qual é a concepção de avaliação que vamos trabalhar nesse sistema, a concepção de qualidade em educação e a concepção de gestão” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-154)</p> <p>“nós precisamos apresentar um documento completo (...), que não é o sistema final, mas uma proposta desse sistema, (...) até batizamos já (...) que é um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (...), que seria o SINAEP. (...) Nós tentamos organizar (...) esse espaço aqui pra vocês, o modo que pra gente seria o documento (...), como nós vamos organizar o documento, mas também pra vocês entenderem o que nós esperamos constituir ao final desse conjunto de oficinas (...) e apresentar pra Secretaria” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-156)</p> <p>Então o que (...) nós sistematizamos, (...) nós já temos de algumas respostas, na verdade nós não temos respostas, nós temos caminhos pensados (...), porque não dá também pra gente chegar aqui e dizer bom vamos decidir tudo junto (...) – por isso temos esse grupo menor, que tá nos ajudando mais diretamente – (...) todo esse arcabouço teórico e todas essas experiências que nós vimos na primeira oficina e agora (...), muita coisa já relatada aqui na segunda oficina, esses documentos todos que nós temos, base legal, sejam decretos, sejam diretrizes curriculares, a própria a própria LDB, (...) o que tem produzido de cada uma das redes, (...) então tem muitos indicadores levantados (...)” (Acácia, em OF2-T-GOV.01-165)</p>
Autorregulação institucional	<p>“Uma decorrência da avaliação interna é a autorregulação, pelo qual as instituições poderão elaborar e praticar atos regulatórios internos necessários ao cumprimento de sua função social” (DB-SINAEP-040).</p> <p>“No nível das redes e instituições, a estrutura de governança e de execução do Sinaep conta com os Conselhos Estaduais de Educação ou Órgãos deliberativos máximos e com a Comissão Própria de Avaliação (CPA)” (DB-SINAEP-042)</p> <p>“(…) essa garantia da CPA independente da gestão é importante. (...) alguma instituição pode delegar absolutamente tudo que a gente propõe para que ela execute a própria CPA, se houver condições (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-152)</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento em Barroso [(2006); (2018)] e nas unidades de registro codificadas na investigação.

7.1.3. Os aspectos de privatização educacional identificados na política educativa

Para analisar os aspectos de privatização educacional identificados na política educativa, no âmbito da temática de privatização na e da educação, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: nova gestão pública da educação; quase-mercados educacionais; gerencialismo educacional; gestão de desempenho; parcerias público-privadas.

O Quadro 23 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores, que entendemos serem as mais significativas e com respaldo nos trechos selecionados.

Os trechos destacados no quadro revelam a existência de aspectos de privatização endógena e exógena (na e da educação) (Ball & Youdell, 2008) – alguns mais intensos, outros mais sutis –, ressaltados quer no processo quer na proposta do Sinaep, e que se materializam por meio das seguintes formas:

- Nova gestão pública da educação (Verger & Normand, 2015), por meio da definição de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade; da avaliação externa dos resultados e do desempenho das escolas; do fornecimento de subsídios públicos para escolas privadas; e do financiamento com base em resultados.
- Gerencialismo educacional (Lima, 2011), caracterizado pela centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação; pela descentralização de competências de carácter técnico e operacional; pelo financiamento a entidades privadas; pelas parcerias com o poder econômico e empresarial.
- Quase-mercados educacionais [(Afonso, 2003); (Afonso, 2010c); (Ball & Youdell, 2008); (Souza & Oliveira, 2003)], a partir da regulamentação, direção e envolvimento do Estado, das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação (estabelecidas, principalmente, em função das ações do Pronatec), da instituição de políticas de avaliação, do uso de testes padronizados e exames nacionais, e da divulgação pública dos resultados escolares; no entanto, com indicativos pouco consistentes de monitoramento e registro do desempenho das escolas (inclusive com um movimento contrário, por parte das redes públicas estaduais) e contrários ao estabelecimento de *rankings*.
- Gestão de desempenho em educação [(Ball & Youdell, 2008); (Robertson & Verger, 2012b); (Verger & Moschetti, 2017)], mediante o estabelecimento de parâmetros e de metas para escolas e sistemas escolares; a introdução de sistemas de avaliação; a vinculação do financiamento da escola a desempenho; e a disseminação da governação escolar democrática.

- Parcerias público-privadas na educação [(Ball & Youdell, 2008); (Robertson et al., 2012), (Robertson & Verger, 2012a); (Robertson & Verger, 2012b)], por intervenção da utilização de serviços técnicos, de pesquisa e teste; da reformulação do sistema educacional por meio da participação ativa de indivíduos, instituições e corporações; e da mediação de agências avaliadoras e/ou reguladoras.

Merece destaque a ausência e a expressa refutação de uma característica comum à maioria das formas de privatização educacional: o estabelecimento e/ou a publicação de *rankings*. Essa é uma característica constante nos diversos registros associados aos eventos do Sinaep, exemplificados na fala de Acácia a seguir, mas também encontrado em outras falas¹⁹⁶:

(...) na hora que eu gero um índice, eu gero um *ranking*, naturalmente eu gero um *ranking*. A ideia era não ranquear, embora a sociedade tenha que saber se uma instituição ela ‘tá’ assim. (...) pra ser coerente com a ideia de não ter um ranqueamento, foi o que nós optamos por pôr no texto, garantir, até inclusive, na forma de apresentar os dados sempre a ideia de que não fazer um conceito. (...) Então, assim, a gente até acredita que de fato não vai ficar desse jeito. Mas a opção que a gente tomou foi de, no texto, manter assim de modo que a gente seja coerente com o que foi proposto (...) e que se coaduna com o referencial teórico no princípio da avaliação emancipatória, formativa (Acácia, em OF4-T-GOV.01-209).

Outro destaque diz respeito à naturalização da adoção, pelo governo brasileiro, de agências de avaliação e/ou de regulação para implementação de sistemas nacionais de avaliação da educação (a exemplo do Inep, com a realização as avaliações do Sinaes e do Saeb, entre elas, o Enem e o Enade) e de instituições que produzem estudos sobre avaliação de políticas públicas (a exemplo do Ipea, com estudos sobre o Pronatec e os egressos da EPT, ou do CGEE, com estudos sobre a oferta e a demanda de EPT)¹⁹⁷. Ainda, como complementares, essas formas de privatização, juntas, articulam a concepção de nova ordem educacional participante de novos modelos educacionais mundiais (p. ex., de regulação por resultados ou que (re)fazem a educação como mercadoria) para a educação profissional brasileira, e, nesse contexto, a políticas de avaliação da educação, em particular, entre outras funções, termina por “contribuir para assegurar a estabilidade de determinado regime de acumulação e de dada configuração de ordem social (ou coesão social) (...)” (Afonso, 2019, p. 5).

¹⁹⁶ A título de exemplo, destacamos as falas de Assyssum (OF1-T-RE.01-206), Gerânio (OF2-T-ESP.01-077), Gardênia (OF2-T-SNA.02-335), Acácia (OF3-T-GOV.01-210) e Amaranto (Q-P01.RE-019).

¹⁹⁷ A criação dessas instituições e agências parte do pressuposto de que as avaliações nascem “destinadas a exercer controle sobre as ações públicas, seja dos cidadãos sobre o governo, seja do governo sobre si mesmo”, e, por esse motivo, “precisam ser realizadas por órgãos independentes” de modo a se obter “resultados avaliativos os mais confiáveis possíveis (...)” [(Arretche, 2013, p. 132), (2007, pp. 37-38)], e, “juntamente com o selo de qualidade que atribuem a programas e instituições, contribuem para consolidar um conceito de qualidade e de fé pública” (Dias Sobrinho, 2005, p. 16).

Quadro 23. Identificação da *privatização na e da educação* no contexto do Sinaep.

Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
<p><i>(Contradições na)</i> Centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação</p>	<p>“A gente sabe que tem institutos que foram inaugurados precariamente e quando se fala em avaliação eu fico pensando nos meus professores porque eles vão dizer assim: vão me avaliar, como vão me avaliar, a gente ainda nem tem laboratório direito e aí será que vão ver essa diferença?” (Hortência, em OF1-T-RF.04-182).</p> <p>“Então na avaliação de estudantes em particular, é que era assim, bom a gente só pode fazer avaliação de estudante com exame, eu disse não, e aí a gente botou um desafio pro grupo, vamos pensar a avaliação de estudantes por meio de indicadores que não considere só a aplicação de exame (...). Então inclusive depois das nossas mesas de ontem eu estou cada vez mais feliz de ter tomado essa decisão, e aí (...) em todos os instrumentos que nós coletamos não tem indicador, não tem avaliação de estudante que não seja por aplicação de teste” (Acácia, em OF2-T-GOV.01-183).</p>
<p>Definição de padrões curriculares comuns e indicadores de qualidade</p>	<p>“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (g) a experimentação em campo de indicadores elaborados para subsidiar a definição de parâmetros referenciais de qualidade, considerando a pluralidade das instituições ofertantes (...)” (DB-SINAEP-053).</p> <p>“a nossa intenção (...) que nós possamos identificar se as instituições conseguem ou estão conseguindo trabalhar com padrões de qualidade que nós consideramos aceitáveis ou referenciais” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-187).</p> <p>“(…) uma possível avaliação que a gente possa chegar a ter (...) do rendimento ou do desempenho como o SENAI faz dos estudantes, ela tem que ter uma base, a base nacional nós entendemos que é o que tem que ser o catálogo (...), o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, (...) até a parte de infraestrutura” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-193).</p>
<p>Descentralização de competências de carácter técnico e operacional e, por vezes, financeiro</p>	<p>“A CPA (...) é responsável pela condução dos processos de avaliação interna da instituição, bem como de sistematização e de prestação das informações solicitadas por ocasião da avaliação externa, sendo considerada o elemento de articulação e de diálogo entre o Inep e as instituições avaliadas” (DB-SINAEP-048).</p> <p>“propõe-se, para o Sinaep, uma estrutura descentralizada de governança e de execução das ações de avaliação” (DB-SINAEP-049)</p> <p>“(…) nossas unidades devem ter conselhos escolares, assim como pressupõe nossa LDB. O Conselho Escolar passa a ser esse agente da estrutura de governança nas unidades e não da execução (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-184).</p> <p>“Vamos ter referências em avaliação de educação profissional daqui a um ano e meio. (...) Isso é em função do instrumento de avaliação de desempenho [do estudante]. A matriz da avaliação de desempenho” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-197).</p>

Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Divulgação pública dos resultados escolares	<p>“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Compromisso com os resultados, de modo a viabilizar um formato de apresentação e de divulgação mediatizado pela distribuição em faixas. Ainda que se apoie em exames nacionais e em outros instrumentos de coleta de informações, o tratamento dos resultados deve se distanciar do modelo orientado à elaboração de índices classificatórios (...)” (DB-SINAEP-061).</p> <p>“(...) Então a gente tem que melhorar, a gente busca melhorar bastante a visibilidade, a divulgação desses resultados (...)” (Delfino, em OF1-T-SNA.01-204).</p> <p>“a ideia da apuração pública (...) e sistemática dos indicadores, acho que isso é importante, o sistemático é no sentido de ser periódico, de ser contínuo, para permitir a verificação da melhoria no decorrer do tempo, e pública no sentido de que é uma instituição pública tem esse papel de fazê-lo e divulgá-lo (...). Então isso deixa de ser um segredo da rede, da entidade e passa a ser um elemento não pra fins de ranqueamento, mas pra fins de publicização desse processo” (Alyssum, em OF1-T-RE.01-206).</p>
<i>(Contra o)</i> Estabelecimento de metas e/ou monitoramento do desempenho dos sistemas escolares	<p>“(...) as redes públicas tiveram alguma dificuldade em lidar com a ideia de realizar avaliações formais de desempenho, temendo principalmente o ranqueamento de cursos e de instituições, fato que já ocorre com o Ensino Médio (vide os resultados emitidos após a realização do ENEM e a divulgação dos índices de cada escola nos exames)” (Astromélia, em Q-C01-073).</p> <p>“Da mesma forma que a periodicidade de avaliação da instituição é influenciada pela avaliação das suas unidades. Então, a instituição que tem uma boa avaliação geral, mas que tem várias unidades com avaliação não tão boa, precisa ter uma periodicidade de avaliação maior pensando nessa estrutura multicampi” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-211).</p> <p>“quando você pergunta se seria viável um sistema de avaliação de desempenho, eu acho que não seria desejável, eu acho que (...) não seria desejável focalizar só no produto desconsiderando dimensões de insumo, de acesso, processo insumo processo. (...) Você tomar como indicador o desempenho de um aluno em uma prova é suficiente para você inferir a sua qualificação, a sua formação para o exercício profissional?” (Sálvia em OF1-T-ESP.05-212).</p>
<i>(Contra o)</i> Estabelecimento de <i>rankings</i>	<p>“(...) porque quando você fala em avaliação necessariamente vai, mesmo que a gente não queira, acho que vai sair um <i>ranking</i>, vai sair um ranking das escolas, dos institutos, de quem é que está mais ou menos, melhor situado ou aqueles que não conseguiram a avaliação aquela avaliação melhor?” (Hortência, em OF1-T-RF.04-207).</p> <p>“os nossos indicadores ou índices, se nós chegarmos a ter índices, que esses indicadores possam ser apresentados em faixas, não como números sintéticos (...), justamente para que nós possamos evitar o ranqueamento, então (...) a nossa intenção de fato não é ranquear instituições, ranquear cursos ou os estudantes (...)” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-210).</p>

Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Financiamento das escolas com base em resultados e requisitos de desempenho	<p>“Os resultados desse sistema, no aspecto regulatório, podem incidir sobre o financiamento público em programas que são hoje financiados pelo Governo Federal – à exemplo do PRONATEC, do Brasil Profissionalizado, da Rede ETEC e de vários outros que nós temos (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01).</p> <p>“uma proposta consistente para o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica que poderá consolidar uma política regulatória e avaliativa, imprimindo qualidade na oferta e contribuindo para a equalização das oportunidades na EPT” (Gérbera, em Q-C03-111).</p>
Regulamentação, direção e envolvimento do Estado	<p>“é importante salientar que a sua implementação [da proposta] exige tanto do Ministério de Educação como das próprias instituições financiamento, formação, gestão de processos e de pessoas, disponibilidade, compromisso, tempo, dentre tantos outros aspectos, dada a sua própria complexidade de formas e procedimentos” (Gérbera, em Q-C03-109).</p> <p>“proposição da meta-avaliação como forma de avaliar a própria política implementada. Isto significa abertura para a melhoria e avanço dos processos” (Papoula, em Q-C05-110).</p> <p>“(...) a gente não é ingênuo de não entender que os processos de avaliação ou de supervisão que o próprio Ministério conduz e são indutores sim de padrões, de parâmetros de qualidade” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-306).</p>
Governança escolar democrática	<p>“§ 2º A composição e as atribuições específicas da CPA serão definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, devendo ser atendidas as seguintes diretrizes: (...) II - a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (...)” (DEC-EPT-050).</p> <p>“é importante e necessário que se criem espaços permanentes de discussão sobre o processo de formação e de avaliação, com representação de instituições e organizações envolvidas com a temática” (DB-SINAEP-051).</p> <p>A constituição da CPA deve atender às seguintes diretrizes: “(...) (b) a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (...)” (DB-SINAEP-052).</p>
Introdução de políticas ou sistemas de avaliação	<p>“Então entendemos que essa oficina ela tem um caráter estratégico pra que a gente possa de fato estar nesse processo de construção de um sistema de avaliação pra educação profissional técnica de nível médio e a avaliação profissional com um todo (...)” (Narciso, em OF2-T-GOV.02-200).</p> <p>“Para operacionalizar as avaliações internas e externas no Sinaep, apresentam-se os seguintes procedimentos a serem articulados (...): a verificação in loco, a utilização de bases de dados, a aplicação de questionários e a aplicação de exames de desempenho” (DB-SINAEP-064).</p>

Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Mediação de agências avaliadoras e/ou reguladoras	<p>“No nível nacional, a estrutura de governança e de execução do Sinaep conta com o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), com o Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CONPEP), e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)” (DB-SINAEP-055).</p> <p>“No Sinaep, especificamente, o Inep participa da estrutura de execução, sendo responsável pela avaliação de instituições e de cursos técnicos e pelo exame de desempenho de estudantes de cursos técnicos (...)” (DB-SINAEP-056)</p> <p>O CONPEP tem como atribuições “a análise e proposição de políticas, diretrizes, metodologias e instrumentos relativos à organização, avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e tecnológica, bem como o monitoramento e avaliação da implementação, do desenvolvimento e dos respectivos resultados” (DB-SINAEP-058)</p>
Serviços técnicos, de pesquisa e teste	<p>“(…) então nós temos aqui outros atores (...) e outras entidades que participaram e participam conosco também, o IBGE, o IPEA, DIEESE. O IPEA vem desenvolvendo conosco também uma ação específica da avaliação de egressos” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-282).</p> <p>“Em relação a isso, (...) com certeza o INEP (...) tem tecnicamente a justificativa do porquê fazer valor agregado. Eu não tenho capacidade de argumentar porque eu realmente não tenho essa fundamentação” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-287).</p> <p>“por isso a importância muito positiva, a gente viu aqui o envolvimento dos órgãos públicos responsáveis pela coleta de dados e pela publicização das estatísticas (...). Acho que temos alguns elementos importantes em estatística não apenas da educação (...), eu acho que aí a figura do IPEA, do IBGE são fundamentais (...)” (Alyssum, em OF1-T-RE.01-203).</p>
Parcerias com o poder econômico e empresarial	<p>“A presença do Sistema S na Rede Federal e o investimento nele são tomados como um forte índice da tendência à privatização do ensino brasileiro, por muitos dos participantes. Pessoalmente, concordo com essa percepção (cada vez mais)” (Girassol, em Q-P02.RF-069).</p>
Reformulação do sistema educacional por meio da participação ativa de indivíduos, instituições e corporações	<p>“A proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep) nasce como fruto dessa ação coletiva (...)” (DB-SINAEP-059).</p> <p>“prática avaliativa capaz de produzir questionamentos e reflexões críticas, incrementar diálogos e discussões, e possibilitar a participação real dos agentes nas decisões sobre a avaliação em instituições educativas, seja na concepção da proposta, na elaboração de instrumentos e coleta de dados, no encaminhamento de soluções, ou nos mecanismos de controle social” (DB-SINAEP-060).</p> <p>“(…) que garanta também a participação dos diversos agentes envolvidos tanto no processo de construção de indicadores como de instrumentos” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-199).</p> <p>“Esse grupo de trabalho é constituído (...) pela SETEC, pelas três redes [de educação profissional] e também pelo INEP (...). (...) Temos também representantes dos conselhos estaduais de educação, da CODISE, do CONSED, então nós temos aqui outros atores (...) e outras entidades que participaram e participam conosco também, o IBGE, o IPEA, DIEESE. (...) É importante que se pontue, (...) a ANPED, a ANPAE, foram convidadas também para enviar seus representantes para participar conosco (...) dessa ação desde o início” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-201).</p>

Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Financiamento público para escolas privadas	<p>"Em muitos embates conceituais (alguns cordiais, outros nem tanto assim), o pano de fundo das discordâncias estava baseado muito mais nessa percepção de que o governo federal dispõe de dinheiro público para setores privados, em detrimento do sistema público, sem exigir uma contrapartida mais efetiva, do que propriamente nos conteúdos específicos que estavam sendo tratados" (Girassol, em Q-P02.RF-068).</p> <p>"Entende-se que o Sistema S, apesar de ser um parceiro essencial para o desenvolvimento da formação profissional no Brasil, acaba por receber subsídios que deveriam estar sendo aplicados no reforço do ensino público federal. Embora esse assunto não tenha sido explicitado, dessa maneira, durante as discussões para a construção do documento, ele sempre permeou os comentários dos participantes, durante os encontros de trabalho (no cafezinho), nos intervalos (durante o almoço) e após a conclusão (enquanto se esperava os táxis para voltarmos aos hotéis)" (Girassol, em Q-P02.RF-071).</p>
Uso de testes estandardizados e exames nacionais	<p>"O exame é realizado por meio de aplicação de provas ou testes, com a finalidade de verificar o desempenho dos estudantes e analisar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação. Expressa-se como uma avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem. De modo a produzir resultados satisfatórios e adequados, realiza-se a análise psicométrica na construção dos exames de desempenho, em especial da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI), de forma combinada e articulada" (DB-SINAEP-063).</p> <p>"se nós optarmos por fazer um exame de estudantes, ou seja, na avaliação de estudantes nós optarmos por ter uma prova tipo o ENADE, que essa prova seja amostral, tanto se eu tiver uma avaliação escrita tanto também se eu tiver uma avaliação prática (...)" (Acácia, em OF3-T-GOV.01-215).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nas unidades de registro codificadas na investigação.

Nota: Considerando a intercomplementaridade existente entre alguns dos indicadores, optamos, neste quadro, por apresentar as características de forma mais ampla, ainda sem vincular a indicadores específicos.

7.1.4. A política educativa na perspectiva da problematização da avaliação da educação

Para analisar a problematização da avaliação da educação na política educativa, no âmbito da temática de avaliação educacional, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: enfoque da avaliação; neopositivismo/cientificismo; consenso transideológico; desnacionalização; performatividade; indução de reformas educacionais. O Quadro 24 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores.

Os trechos destacados no quadro revelam que:

- Embora a proposta seja concebida como, e presente, de fato, características de uma *avaliação com enfoque democrático/emancipatório* – ao ressaltar a participação e a cooperação dos sujeitos; a intencionalidade de pôr em evidência o conhecimento sobre as escolas e a melhoria da qualidade social da ação institucional; da prestação de contas à sociedade, e da assunção de uma perspectiva formativa, dialógica e participativa), há, nos excertos, algumas evidências de que o Sinaep promove a eficiência, a utilidade, o controle, a instrumentalização, o credenciamento e a perspectiva burocrática da avaliação, que caracterizam o *enfoque de controle/regulatório* [(Dias Sobrinho, 2003); (Saul, 2007)].
- Há, nos discursos, o estabelecimento de um certo *consenso transideológico* (Afonso, 2016), a partir da aceitação e da valorização da avaliação pelas diferentes redes ofertantes, e, portanto, por orientações ideológicas diferentes. Ainda, embora, em algumas falas se discutam algumas concepções e princípios, da avaliação, os maiores questionamentos públicos se estabelecem acerca dos métodos e das técnicas a serem utilizadas
- *A mercadorização da educação* – promovida particularmente pelo Pronatec –, a presença de indicativos do desenvolvimento de padrões curriculares nacionais – por meio da adoção dos catálogos nacionais e das matrizes de referência para a avaliação de desempenho dos estudantes –, e a realização de testes e exames com a finalidade de verificar o desempenho com a perspectiva regulatória, caracterizam um processo de *desnacionalização da avaliação* [(Dias Sobrinho, 2003), (Afonso, 2009a)], e identificam aquilo que Afonso (2013) define como a Fase 3 do Estado-avaliador.
- Apesar de pautar-se no ideal de melhoria dos processos pedagógicos e administrativos, há a previsão de que os resultados da política induzam reformas educacionais nas instituições e redes ofertantes, especialmente nos currículos (que devem ser adequados aos catálogos

nacionais, que, por sua vez, subsidiarão a avaliação de desempenho dos estudantes), configurando a *radicalização da avaliação* (Dias Sobrinho, 2003).

- Em concordância com e em decorrência de uma das observações ressaltadas nos aspectos de privatização, as manifestações que caracterizariam a administrativização da avaliação (a comparação, o estabelecimento de *rankings*, e a realização de auditorias) se restringem apenas a aspectos regulatórios de supervisão e credenciamento, que, na proposta final foram relativizados para “após um ciclo avaliativo de amadurecimento (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-009). Com isso, não resta configurado, no Sinaep, o *neopositivismo/cientificismo* da avaliação (Afonso, 2015).

Quadro 24. Identificação da *problematização da avaliação educacional* no contexto do Sinaep.

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Enfoque da avaliação [(Dias Sobrinho, 2003); (Saul, 2007)]	
Avaliação democrática/ como emancipação	<p>“Fundamentando-se nas abordagens crítica, emancipatória, democrática e formativa que devem configurar a avaliação no campo educacional, o Sinaep incorpora princípios, metodologias, instrumentos e procedimentos gerais e específicos para conferir característica própria para avaliar a educação profissional e tecnológica brasileira” (DB-SINAEP-028).</p> <p>“a proposta do Sinaep (...) constitui-se fundamentalmente proposição orientada por objetos, dimensões, indicadores, procedimentos e instrumentos que tenham como premissa assegurar a participação, a globalidade, a relevância científica e social, a integração das partes com o todo e do institucional com o sistêmico e a articulação da melhoria com a emancipação dos sujeitos” (DB-SINAEP-027).</p> <p>“(...) por meio de uma avaliação processual e dialógica” (DB-SINAEP-024).</p> <p>“a qualidade social (...), de fato, a meu ver, ela se dá primeiro em se respeitar as diferentes concepções (...)” (Rosmaninho, em OF3-T-CS.02-042).</p>
Avaliação regulatória/ como controle	<p>“Os Conselhos Estaduais, Distrital ou Municipal de Educação ou Órgãos deliberativos máximos das redes e instituições, desempenham papel fundamental na estrutura de governança, sendo responsáveis pela organização geral e pela homologação dos resultados produzidos pela avaliação interna” (DB-SINAEP-030).</p> <p>“a avaliação ela precisa ser (...), pra além de todas as questões colocadas em termos conceituais, ela precisa pragmaticamente ser útil, ela precisa ser viável, apropriada e ser exata. Então no nível mais operacional a gente precisa também tratar, avaliar a avaliação, se ela consegue atender a esses critérios de utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-045).</p> <p>“São objetivos da verificação in loco: (a) analisar a documentação de organização e planejamento institucional; (b) verificar a infraestrutura e a qualificação do pessoal docente e técnico em relação aos objetivos da instituição; e (c) avaliar as situações reais em relação ao compromisso institucional com a sociedade na oferta de educação profissional e tecnológica e às intenções declaradas nos documentos institucionais previamente examinados” (DB-SINAEP-031).</p>
Neopositivismo/cientificismo (Afonso, 2015)	
<i>(Contra a)</i> Administrativização da avaliação	<p>“Deixar claro o que se pretende com ela, o que fazer com os resultados e evitar ranqueamento” (Amaranto, em Q-P01.RE-019).</p> <p>“o movimento justamente deveria ser em direção a romper com qualquer delineamento que buscasse sintetizar os resultados da avaliação numa curva normal” (Sálvia, em OF2-T-ESP.05-053).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Desnacionalização da avaliação [(Dias Sobrinho, 2003), (Afonso, 2009a)]	
Mercadorização da educação	<p>“Reiterou, ainda, sua confiança que esse evento proporcionará diretrizes para as próximas oficinas, a busca de mecanismos que propiciem a indução pela óptica da demanda e a construção do Sistema de Avaliação como uma obra coletiva” (OF1-R-035).</p> <p>“(…) pela Lei do PRONATEC, (...) o percentual de instituições de ensino superior que passaram a ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente ampliou consideravelmente (...)” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-081).</p>
Implantação de currículos nacionais (padronização curricular)	<p>“Art. 4º A organização, a regulação e a avaliação da educação profissional e tecnológica dar-se-ão por meio de catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica, elaborados e mantidos conforme definido em ato do Ministro de Estado da Educação” (DEC-EPT-020).</p> <p>“A avaliação do desempenho demanda uma matriz de referência para elaboração dos instrumentos de avaliação cognitivas, por competências, práticas etc... essa matriz esbarra no currículo” (Bromélia, em Q-C02-017).</p> <p>“Essa [a organização do currículo] é uma questão importante a ser considerada [na avaliação da educação profissional]. Claro, tomando como princípios, como orientações básicas as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e os demais subsídios que a escola deve considerar desde CBO, quanto a análise do estado da arte do mundo do trabalho, do desenvolvimento social etc.” (Jacinto, em OF1-T-ESP.03-033).</p>
Testes com finalidade de regular a educação (performatividade)	<p>“O exame é realizado por meio de aplicação de provas ou testes, com a finalidade de verificar o desempenho dos estudantes e analisar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação. Expressa-se como uma avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem. De modo a produzir resultados satisfatórios e adequados, realiza-se a análise psicométrica na construção dos exames de desempenho, em especial da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI), de forma combinada e articulada” (DB-SINAEP-021)</p> <p>“(…) uma proposta que nós chegamos à conclusão, a exemplo do que o SINAES faz, aplicar uma prova de desempenho acadêmico para todos os seus estudantes (...). Particularmente, acho que a gente não tem condições ainda de ter uma política dessa magnitude, mas que nós não nos furtamos de colocar que é uma dimensão também importante de ser avaliada na avaliação interna” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-038)</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Consenso transideológico (Afonso, 2016)	
Valorização irrestrita da avaliação	<p>“(…) Há um consenso de que é necessário fazer essa avaliação, mas, também há um consenso de que esta concepção tem que dar conta da diversidade” (Begônia, em OF2-T-CD.02-027).</p> <p>“A situação atual já nos coloca diante do seguinte fato: não temos que discutir a propriedade, a pertinência da avaliação, hoje existe uma cultura instituída no país pela avaliação, nós precisamos prestar conta, quando se fala de política pública precisa prestar conta do que, das ações, dos programas, dos projetos de governo, seja do ponto de vista do custo, seja do ponto de vista do resultado” (Nigella, em OF1-T-RE.04-028).</p>
Indução de reformas educacionais	
Reformas educacionais com base em processos avaliativos	<p>“(…) na medida em que a gente também estimula que alguns processos avaliativos sejam também provocados pelo sistema no sentido de melhoria dos processos pedagógicos e administrativos da instituição (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-046).</p> <p>“A intenção de estabelecer um sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica tem todo um respaldo pedagógico que funciona como processo de melhoria. Então, a possibilidade de entender para além de um resultado é pensar quanto essa avaliação pode induzir melhorias nos cursos que estão em desenvolvimento” (Fuchsia, em OF4-T-ORG.01-047).</p> <p>“o Secretário já enfatizou a importância dessa avaliação [da educação profissional], que ela tem que estar casada um pouco com o próprio contexto das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio e as qualificações que integram seus itinerários formativos” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-049).</p> <p>“(…) estamos com catálogos de cursos técnicos sendo revisados então, teremos adaptação de projetos pedagógicos de cursos, que serão executados (...), antes disso tudo se estabilizar, a gente não tem como efetuar uma avaliação de desempenho de estudante externa (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-048).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro e nas unidades de registro codificadas na investigação.

7.1.5. A manifestação das formas de *accountability* na política educativa

Para analisar a manifestação das formas de *accountability* na política educativa, no âmbito da temática de *accountability* em educação, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de modalidades ou fontes de legitimidade da *accountability*, e natureza das consequências das políticas de *accountability*. O Quadro 25 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores.

No indicador *modalidades ou fontes de legitimidade da accountability*, os trechos destacados no quadro revelam que:

- A *accountability burocrática* está parcialmente caracterizada pela presença de cumprimento de regras e procedimentos promulgados pelo governo, como o decreto da educação profissional. No entanto, embora haja a previsão de avaliação externa – nas quais as escolas prestam conta ao governo e à sociedade –, não há menção de que os professores respondam por ela.
- A *accountability gerencial* está parcialmente caracterizada pela geração de dados por meio de testes padronizados em grande escala (avaliação administrativa/externa) de resultados de aprendizagem, no caso dos exames de desempenho dos alunos; e pela definição de metas e resultados esperados, por meio dos indicadores selecionados, embora sem expectativa inicial de controle por parte do Estado. No entanto, não está especificada a introdução de procedimentos administrativos racionais. Ainda, ainda que o Plano Nacional de Educação vigente impute a noção de qualidade a resultado dos alunos em testes – e estes estejam previstos no Sinaep –, não foi observado o foco em resultados em vez de processos; ao contrário, há um reforço de melhoria dos processos.
- A *accountability profissional* está parcialmente caracterizada pela fundamentação em uma filosofia humanista; pela existência de órgãos e estruturas em que o governo delega decisões e execução de atividades técnicas; e pela percepção da educação como um bem público. No entanto, a adesão ao sistema de avaliação é compulsória para as instituições do sistema federal de ensino, não possibilitando a escolha pelos professores, e, ainda, não há previsão de formação continuada e valorização dos profissionais de educação.

Essas conclusões reforçam aquelas enunciadas por Afonso (2009a) de que, em geral, os modelos de *accountability* adotados pelos sistemas educativos não seguem necessariamente uma única modalidade pré-estabelecida, e, portanto, apresentam características híbridas, de um ou mais modelos. A curiosidade em relação ao Sinaep, é que essa hibridação relaciona modelos de *accountability* horizontal (democráticos

e/ou participativos) – como a *accountability* profissional – e de *accountability* vertical – como a *accountability* burocrática e a *accountability* gerencial – causando uma estranha ‘compatibilidade’.

No indicador *natureza das consequências das políticas de accountability*, os trechos destacados no quadro revelam que

- A *soft accountability* está fracamente caracterizada, apenas pela suposição de engajamento e de reflexividade dos atores por meio da participação e da autoavaliação. No entanto não há previsão de utilização de resultados dos testes como instrumentos como forma de pressão por melhores resultados e, tampouco, para incentivar a competição, assim como não há estimativa da promulgação de políticas sustentadas essencialmente com base em incentivos e bônus às escolas e aos professores.
- A *hard accountability* está completamente descaracterizada.

A propósito da pouca ou total descaracterização em relação às consequências da avaliação, cabe, no entanto, ressaltar o que ficou registrado das falas (reincidentes¹⁹⁸) de Urze na Oficina 4 e na Mesa Redonda, na qual permeou uma desconfiança em relação à responsabilização:

a preocupação que a gente vem acompanhando ainda permanente é o medo sobre o que vem ser feito [nas instituições, com a prova de conceito dos indicadores] e sobre o que vai ser feito com o que se encontrar por aqui. Porque eu acho que esse processo de sensibilização e encantamento das instituições de repente serem visitadas, sem terem sido convidadas, mas se apresentarem candidatas ao processo, isso aí eu acho que já quebraria muito, por mais que diga é o MEC que vem. É difícil não passar esse medo, esse terror (Urze, em OF4-T-RE.05-019).

(...) nas nossas discussões, ficou muito claro o temor em relação à questão da avaliação. Que é que vai ser feito com isso. E aí vai variar com a esfera, de acordo com o vínculo que nós temos. Estadual, federal etc. Então houve, nas nossas discussões, uma preocupação muito grande: ‘mas não estamos preparados, como a gente começa’. Então até chegar a esse instrumento que foi construído aí, muita discussão houve e muitos medos, incertezas de como construir o instrumento, como aplicar, e o mais sério, qual a consequência disso, qual o retorno que nós podemos dar, o que nós podemos fazer de melhoria em relação a gestão (Urze, em MR-T-RE.05-020).

A partir dessas análises – a hibridação identificada nas modalidades de *accountability* e a ausência da explicitação de consequências –, é possível estabelecer uma combinatória entre os pilares da *accountability* (Afonso, 2010d) – avaliação, prestação de contas e responsabilização –, em que podemos identificar a existência da avaliação *ex-ante* e da prestação de contas, e a ausência da avaliação *ex-post* e da responsabilização, caracterizando uma forma parcelar de *accountability*.

¹⁹⁸ Abrindo um parênteses, essa questão da reincidência da ‘desconfiança’ apontada por Urze, suscita uma provocação de Dias Sobrinho (2003, p. 126) para a para a qual não iremos tecer aprofundamentos: “quando há a garantia de cumprimento de critérios conjuntamente acordados, os diversos grupos também ficam mais seguros de que a avaliação produzirá efeitos positivos em termos dos interesses comuns”.

Quadro 25. Identificação da *accountability em educação* no contexto do Sinaep.

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Modalidades ou fontes de legitimidade da <i>accountability</i>	
<i>Accountability</i> burocrática ou hierárquica	<p>“o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como: (...) bem público, para valorar a educação como prática social comprometida com a igual qualidade para todos. Esse é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é interesse público que deve ser promovido e garantido pelo Estado (...)” (DB-SINAEP-005).</p> <p>“a gente precisa ter um instrumento forte para constituir o sistema de avaliação. Então ele precisa ser constituído por meio de um decreto (...); nós temos em (...) elaboração, mas ainda não começado, a ideia de um decreto da educação profissional em que se fale especificamente sobre a educação profissional, (...) mas de forma mais ampliada considerando também, por exemplo, o sistema de avaliação, (...). Então, (...) nessa oportunidade, a ideia é que esse sistema ele seja instituído (...) dentro desse decreto (...) e com regulamentações específicas do órgão competente, em função (...) de quem vai aplicar esse sistema” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-265).</p>
<i>Accountability</i> gerencial ou neoburocrática (managerial) ou performativa	<p>“A avaliação é um processo amplo e neste aspecto, seria necessária uma avaliação que mensurasse o impacto da EP sobre seus egressos etc. Uma avaliação simplista não consegue capturar a sua efetividade. Eu incluiria a realização de avaliações de impacto” (Q-P01.SNA-001).</p> <p>“[O Plano Nacional de Educação] além de meramente considerar (...), na noção de qualidade, ou delinear ou estreitar a noção de qualidade a resultado, a desempenho de aluno em testes” (Salvia, em OF2-T-ESP.05-003).</p> <p>“É preciso, no entanto, compreender que o desenho de uma avaliação, sempre deve estar alinhado à implementação de qualquer política e ou projeto - caso contrário, não há significância nos resultados” (Adónis, em Q-P01.SNA-002).</p> <p>“Em todos aqueles momentos de discussão foi possível ver que, em grande medida, a EPT atualmente está pobre em termos de indicadores” (Bromélia, em Q-C02-003).</p> <p>“A ideia é que, da mesma forma do ENADE, [a avaliação de desempenho do estudante no Sinaep] utilize uma avaliação incremental, de conceito agregado, (...) [mas], por enquanto, nós só temos como fazer em relação aos cursos técnicos subsequentes, principalmente agora que com o Sisutec nós temos o ENEM como meio de ingresso para os cursos técnicos subsequentes” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-006).</p> <p>“outra natureza dessa avaliação do estudante, é a necessidade de se fazer um comparativo – já que a gente está falando ‘não, ninguém quer avaliar desempenho por desempenho’ – mas que a gente faça uma avaliação do conhecimento que esse aluno chega (...), do que ele tem (...) no curso de nível técnico, e essa [avaliação] de desempenho (...), ela possa ser comparada, tenha uma comparação com o nível, com a formação que ele saiu. Então isso é uma questão (...), um aspecto novo da avaliação do estudante que não se (...) tinha pensado até (...) antes de ontem à tarde. Por isso que eu digo que é uma construção permanente” (Petúnia, em OF3-T-CD.05-013).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
	<p>“Pensando o exame, o resultado são as notas por componente do exame, ou seja, nota da prova escrita e nota da prova prática para aquele estudante e isso fazendo parte de um conceito geral do desempenho dos estudantes daquele curso” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-014).</p> <p>“a avaliação externa, realizada pelo INEP e (...) pela própria Setec seja em parceria, ou seja, por ela própria desenvolvida e ela deve considerar os resultados da avaliação interna” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-004).</p> <p>“Art. 42. O SINAEP será organizado por meio de processos de avaliação externa, conduzido pelo Ministério da Educação, e de avaliação interna, conduzido por Comissão Própria de Avaliação – CPA” (DEC-EPT-002).</p> <p>“o resultado do exame influencia na periodicidade de avaliação do curso. Que a gente possa utilizar o resultado do exame nessa ideia de analisar a periodicidade de verificação in loco do curso e esse exame seja representativo do universo de concluintes daquele curso no momento de sua avaliação” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-010).</p> <p>“Então nesse sentido não vai assumir que neste momento tem regulação, mas que PODE, após um ciclo avaliativo de amadurecimento, (...) inclusive das instituições, que isso deve entrar. Pode entrar” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-009).</p>
<i>Accountability</i> profissional	<p>“Os processos de avaliação interna devem ser permanentes, de responsabilidade da própria instituição conduzida pela CPA” (DB-SINAEP-038).</p> <p>“o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como: (...) bem público, para valorar a educação como prática social comprometida com a igual qualidade para todos. Esse é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é interesse público que deve ser promovido e garantido pelo Estado (...)” (DB-SINAEP-012).</p> <p>“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (d) o alinhamento dos indicadores com a avaliação de processo, numa perspectiva formativa (...)” (DB-SINAEP-007).</p> <p>“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade, como prática social em que as finalidades são essencialmente formativas em contraposição ao mecanismo único de controle” (DB-SINAEP-013).</p> <p>“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Legitimidade do processo, no entendimento de que, ao extrapolar a função meramente técnica e revestir-se de instrumento de poder, a avaliação exerce duas dimensões: a política e a ética. Para conferir sentido a essas dimensões, o caminho é a concepção democrática de educação e de avaliação, no sentido de coadunar a autonomia assumida com a responsabilidade pública e de corroborar o entendimento de processos avaliativos como espaços político-sociais de reflexão. Pautar a avaliação nesses moldes, ético e político, implica circunscrever os processos sob a égide da liberdade, da dialogicidade, da negociação, da solidariedade, da equidade e do compromisso com o conhecimento, com os valores sociais e com a responsabilidade pública (...)” (DB-SINAEP-126).</p> <p>“Art. 43. Serão avaliadas, de forma compulsória, no âmbito do SINAEP, as instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica que integram o sistema federal de ensino” (DEC-EPT-046).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Natureza das consequências das políticas de <i>accountability</i> (Maroy & Voisin, 2013)	
Soft <i>accountability</i> ou <i>accountability</i> reflexiva	<p>“Art. 40. A avaliação da educação profissional e tecnológica orienta-se pelos seguintes princípios: (...) VI - prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade” (DEC-EPT-139).</p> <p>“Os resultados [da avaliação interna] visam propiciar o autoconhecimento institucional de modo a contribuir para o aprimoramento e a qualificação dos processos e atividades desenvolvidas na instituição educativa” (DB-SINAEP-296).</p> <p>“visa promover reflexões sobre a filosofia educativa da instituição avaliada, as referências básicas quanto à função social, as concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação, as aspirações e projetos institucionais, os aspectos implícitos aos processos de ensino e de aprendizagem e as relações interpessoais” (DB-SINAEP-017).</p> <p>A avaliação interna “apresenta como características principais estabelecer uma cultura de autoavaliação permanente; fortalecer a identidade da instituição, contextualizando a historicidade institucional em sintonia com os objetivos e a função social; ser um processo orientar ações de planejamento e de reorientação de rumos; e balizar o processo de avaliação externa” (DB-SINAEP-019).</p> <p>“A proposta visa não a mera constatação e mensuração dos dados avaliados para fins de um conceito, mas provoca, sobretudo, a reflexão e a criação de ações de fortalecimento da EPT brasileira em todas as suas instâncias de funcionamento(...)” (Margarida, em Q-C04-015)</p> <p>“(...) ela [a avaliação da educação profissional] tem todas as condições de trazer um panorama geral a situação dos cursos no país e, em especial, que cada instituição possa utilizar esse resultado, refletir sobre ele, trazer um momento de reflexão dentro da instituição sobre o que pode ser melhorado” (Fuschia, em OF4-T-ORG.01-021).</p> <p>“(...) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (e) a garantia da participação dos diversos agentes envolvidos no processo de construção de indicadores e instrumentos de avaliação (...)” (DB-SINAEP-014).</p>
Hard <i>accountability</i>	<p>“Havia grande receio de indicadores ressaltassem o descaso que alguns estados apresentam para a formação profissional” (Glicinia, em Q-P03.RF-007).</p> <p>“Houve também um certo temor em entrar no processo de avaliação que poderia resultar em desgastes e descredito para gestores de diversos níveis” (Lisianto, em Q-P03.RE-008).</p> <p>“não tem o objetivo de punir as instituições/cursos. O objetivo é destacar os pontos positivos e ressaltar os críticos para que sejam aperfeiçoados, visando à melhoria da qualificação profissional” (Glicinia, em Q-P03.RF-009).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro e nas unidades de registro codificadas na investigação.

7.1.6. As influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo: evidências sobre o estabelecimento da política

Embora o indicador de influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo tenha sido incluído originalmente nas temáticas de governação da política, sua análise se mostrou mais apropriada e mais interpretativa ao ser desenvolvida de forma separada. Para isso, as características levantadas para esse indicador estão referenciadas nas unidades de registro presentes no Quadro 26.

O olhar sobre as influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo (acumulação, ordem social e legitimação) (Dale, 1988), nos permite argumentar, que o Pronatec – reunindo elementos econômicos, políticos e socioeducacionais (e, portanto, culturais) – foi o principal fator impulsionador do processo que culminou com a construção da proposta do Sinaep, dentro de uma conjuntura nacional de acontecimentos que contava, ainda, com a promulgação do PNE 2014-2024, com a publicação do acórdão nº 506-TCU/Plenário, de 2013, e com as cobranças do acordo de metas e compromissos assinado em 2010 pelo MEC e as instituições da Rede Federal. De fato, a fala do Secretário da Setec/MEC na abertura da Oficina 1, retratada no relatório do evento, rememora o momento desafiador enfrentado à época pela Secretaria, incluindo três das iniciativas que compõem Pronatec (expansão da Rede Federal, Rede e-TEC, e Bolsa-Formação):

com a expansão da Rede Federal (...); aumento do acesso à educação à distância com ênfase no Centro-Oeste, Norte e Nordeste; expansão da oferta de vagas sendo que a meta do PRONATEC é atingir 8.000.000 de cursos técnicos e de qualificação e já alcançamos 4.000.000; atuação em função da demanda e não da oferta decorrente da capacidade instalada. Lembrou que a EPT é modalidade e (...) [as] interfaces com os diversos níveis de ensino têm que ser pensadas para a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (OF1-R-089).

O Pronatec também foi a centralidade da fala de Narciso na Oficina 2:

“(...) com a expansão por meio do próprio PRONATEC, da educação técnica, sobretudo a partir desse ano com a flexibilização também para a oferta de curso técnico subsequente, e com a devida consequência que é a oferta também por parte (...) das instituições privadas de ensino superior (...), isso já traz sinais de um processo de expansão também que é significativo, ou seja, além das redes públicas, além do Sistema S, nós temos também as redes é privadas de ensino superior que começam a também praticar a educação profissional” (Narciso, em OF2-T-GOV.02-079).

Nesse contexto, cabe convocar Almerindo Afonso e C. A. Torres, para, digamos, ‘justificar’ essa centralidade. O primeiro autor adverte que, na configuração de Estado-avaliador, avaliação é convocada para dar credibilidade e legitimar políticas públicas, principalmente “em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução” dessas políticas (Afonso, 1998, p. 73). O segundo autor, em complementação, nos alerta que, dentro das reconfigurações do Estado capitalista na ‘contribuição’

para o desenvolvimento e para o intercâmbio de ‘mercadorias’ (materiais ou simbólicas), como Estado-articulador, duas tarefas nas quais a educação cumpre um papel fundamental são assumidas: a promoção de “mecanismos de acumulação de capital, inclusive de capital simbólico, capital cultural” e de “legitimação do conjunto do sistema” (não apenas a própria legitimidade como Estado) (Torres C. A., 2002, pp. 44, 46).

Por outro lado, numa impressão colhida com Papoula, avaliando o cenário, inclusive como coordenadora de um dos grupos de trabalho na ação do Sinaep, evidencia-se uma perspectiva mais ampla, crítica e dialógica:

Vivenciávamos um período de amplo crescimento da EPT, investimentos eram feitos pelo governo federal nas redes (Federal e do sistema S). Experimentamos ‘um tempo de vacas gordas’ na EPT, isto é, a consolidação de um amplo projeto de expansão na educação (embora nos dois lados, no público e no privado) por parte do governo federal. Vinhamos de uma economia que esteve passando por um período de estabilidade e crescimento. Isto tem grandes influências no fortalecimento da EPT, pois os empregos e autoestima das pessoas para se qualificarem se multiplicam. Anos de muitos investimentos em programas sociais que estavam restaurando a economia e os interesses da classe trabalhadora com mais acessos à educação e a vivências culturais nunca vistas antes no país. Sem contar que a EPT foi palcos de muitos ‘investimentos’ voltados para as políticas eleitoreiras. (...) Era mesmo o momento adequado para se construir uma política de avaliação desta (Papoula, em Q-C05-036).

Ainda dessa posição privilegiada, Papoula se soma a outras vozes – como a de Bromélia (Q-C02-040) – e observa que

Não deixa de ter sido um trabalho grandioso, embora inicial e, por esta razão, ainda poderia avançar, havia e há muito o que fazer. Era preciso começar para se avançar, em outras edições com um maior leque de participações. (...) Promover ou garantir o debate prévio nas instituições, a fim de se trazer as reais posições e relatos mais aproximados do cotidiano (Papoula, em Q-C05-044).

Essa observação se soma ao próprio relatório do grupo de trabalho quando sugere que “deve ser considerada a realização de uma audiência pública, com o objetivo de ampliar a discussão, valorizar os sujeitos da educação profissional e tecnológica e possibilitar uma maior participação da sociedade, por meio da divulgação da proposta e da abertura à manifestação” (Brasil. MEC. Setec, 2014d, p. 8).

Ainda, como estratégia de implementação, o relatório sugere a realização de uma prova de conceito dos indicadores, na Rede Federal, redes estaduais, SNA e instituições de ensino superior privadas (p. 351), necessidade reforçada na fala de Amaranto, ao relatar que “procurou-se concentrar no documento base tudo aquilo que é comum, independentemente da região, porém torna-se imprescindível a aplicação do instrumento para saber se o discutido, realmente atenderá as necessidades” (Amaranto, em Q-P01.RE-045). No entanto, a necessidade de respostas imediatas e urgentes acerca da ‘qualidade do produto’, resultado do vultoso investimento (principalmente financeiro,

mas não apenas) que estava sendo feito no âmbito das iniciativas do Pronatec, foi ressaltada por Narciso, em complementação à fala anterior:

(...) entendendo que a realidade atual ela nos praticamente obriga a acelerar isso [discutir um processo de avaliação nacional da educação profissional] porque é o que nós estamos fazendo a rigor, independente da aprovação final do (...) PNE (...), nós já estamos cumprindo o que já está estabelecido no PNE na meta até 2020 (Narciso, em OF2-T-GOV.02-122).

Esse aligeiramento foi pontuado negativamente por Margarida, que avaliou “o fator tempo como insuficiente para abarcar as exigências de todo o processo” (Margarida, em Q-C04-043).

Como ressalta a fala de Glicínia, “as influências (...) [econômicas, políticas e socioculturais] foram notadas ao longo de todo o processo. Foram as grandes propulsoras das discussões entre os atores e a definição final de cada uma das dimensões a serem avaliadas” (Glicínia, em Q-P03.RF-033). Nesse sentido, além do Pronatec, outros fatores ligados aos problemas centrais do capitalismo podem ser complementarmente pontuados como influenciadores no Sinaep:

- diferenças orçamentário-financeiras, regionais e de natureza administrativa entre as redes ofertantes;
- burocracia administrativa das redes públicas;
- prevalência de áreas de conhecimento técnico e tecnológico sobre as de natureza humanística;
- ampliação do engajamento e da legitimação por meio da participação;
- utilização de conceitos e metodologias de avaliação oriundas de outros países ou de organismos internacionais;
- ampliação da educação profissional e indução da oferta pela óptica da demanda;
- comparação de ‘desempenho do sistema’ antes e após a implementação das avaliações.

Quadro 26. Identificação das influências exercidas pelos *problemas centrais do capitalismo* no contexto do Sinaep.

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Influências exercidas pelos problemas centrais do capitalismo	
Acumulação	<p>“é necessário reavaliar os critérios e indicadores, considerando as metodologias de avaliação que não são utilizadas no país. O Brasil, de modo geral, não tem a cultura da avaliação de suas políticas públicas” (Adónis, em Q-P01.SNA-034)</p> <p>“(…) pela Lei do PRONATEC nós ampliamos, (…) o percentual de instituições de ensino superior que passaram a ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente ampliou consideravelmente (…) pra que nós e aí nós precisamos sim ter um olhar particular” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-081).</p> <p>“A gente considera que um dia, mais cedo ou mais tarde, a gente vai conseguir evoluir para um sistema, um sistema de avaliação nacional, ou sistemática de avaliação da educação nacional (...), mas nós temos que evoluir para este tipo de processo porque é fundamental, a gente tem muito investimento, muita gente trabalhando com isso, muita gente, os alunos estão sendo submetidos a várias propostas, nós precisamos então ter uma forma nacional (...) e mais completa de avaliação da educação” (Edelvais, em OF1-T-RF.03-082)</p> <p>“Reiterou [o Secretário da Setec], ainda, sua confiança que esse evento proporcionará diretrizes para as próximas oficinas, a busca de mecanismos que propiciem a indução [da oferta] pela óptica da demanda e a construção do Sistema de Avaliação como uma obra coletiva” (OF1-R-096).</p>
<i>(Contra a)</i> Ordem social	<p>“A gente está diante de um marco na educação profissional e tecnológica e que a gente vai poder comparar depois como era antes e como é com a implementação do Sistema de Avaliação (...)” (Fuschia, em OF4-T-ORG.01-083).</p> <p>“eu queria saudar essa discussão sobre a questão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional (...) essa preocupação que todos nós estamos tendo e fico feliz em saber que o Ministério da Educação está empenhado em desenvolver um projeto ligado a isso e com a participação de todos. Queria dizer para vocês que o sistema nacional de avaliação (...) é muito importante no caso dos cursos técnicos também, mas muito importante. Tem muitos novos entes participando. (...) Nós estamos de oferta imensa de cursos, nós sabemos disso, via PRONATEC” (Edelvais, em OF1-T-RF.03-087).</p> <p>“nós não podemos pensar na dimensão quantitativa – que é muito importante, considerando o fato de estarmos com isso interiorizando, com isso expandindo as oportunidades também para jovens e trabalhadores que buscam por meio da educação profissional novas oportunidades ocupacionais e de cidadania –, mas essa expansão ela traz consigo também uma preocupação direta que diz respeito ao fator qualitativo. E nesse sentido nada melhor do que discutirmos experiências de avaliação que as próprias redes já vêm desenvolvendo ainda no seu âmbito (...)” (Narciso, em OF2-T-GOV.02-092).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
	<p>“cada vez mais a gente entende a necessidade desse processo avaliativo como construção de indicadores e retomada do que realmente a gente precisa aperfeiçoar em direção a um uma educação profissional mais com maior qualidade e mais próxima (...) em atender aquele aluno a ingressar no mundo do trabalho de uma forma cada vez mais qualificada” (Delfino, em OF1-T-SNA.01-086).</p>
<p>Legitimação compensatória (Weiler, 1983) e democrática (Scharpf, 2003)</p>	<p>“(…) pensando também, como uma avaliação multidisciplinar, a legitimidade do processo nas suas dimensões política e ética” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-100).</p> <p>“a própria Setec a partir de (...)ações até (...) que vão ser desenvolvidas a partir de agora, a partir de um acórdão do TCU, para algumas dimensões, (...) serão traçadas diretrizes e inclusive manuais de orientação – eu também não gosto dessa (...) palavra, mas é isso, é isso que tá, que tá posto” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-103).</p> <p>“Esse documento [Documento-Base para o Sinaep] foi disponibilizado, foi construído com as diversas redes, (...) e ele tem servido de parâmetro, de subsídio, para implantação das avaliações internas de algumas instituições” (Acácia, em MR-T-GOV.01-104).</p> <p>“(…), a gente pensar num sistema de avaliação interna da instituição (...), ela tem que ter grande ponderação nessa questão. A avaliação externa, vamos dizer, ou uma supervisão (...) do Ministério da Educação, ela precisa existir, mas eu não posso deixar de considerar, até pela questão das autonomias institucionais, não posso deixar de considerar fortemente esses processos internos de avaliação como suporte pra um sistema nacional de avaliação” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-119).</p> <p>“(…) o SINAEP trará novas metodologias e formas de avaliação que serão incorporadas às instituições” (Miosótis, em Q-P05.RF-038).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento em Dale (1988) e nas unidades de registro codificadas na investigação.

7.2. Dinâmica sociopolítica e concepções institucionais em confrontação: a ação direta dos atores locais e os conflitos e convergências no processo de construção da política

A análise sobre as concepções institucionais – que, inicialmente, poderia parecer a mais evidente, por ter sido objeto de capítulos anteriores¹⁹⁹ –, juntamente com as análises que serão desenvolvidas em relação às dinâmicas sociopolíticas, respeita, no *contexto meso da análise sociológica*, evidenciarmos os confrontos emergentes entre os atores locais e as concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica e o processo de construção de uma política nacional de avaliação, a partir de um olhar sobre a constituição das relações e das negociações estabelecidas no processo. Respeita, especificamente, debruçarmo-nos sobre a manifestação e a defesa de interesses e de concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional no processo de construção da política e como os conflitos e as convergências resultantes foram materializados no texto do Sinaep.

Nesse contexto, é necessária a realização de duas análises, inicialmente separadas, mas que convergem para o campo de disputa estabelecido na construção da proposta do Sinaep. Essa convergência representa revelarmos as interdependências suscitadas – tanto no texto da política quanto nas relações de poder estabelecidas, capacitadas ou enfraquecidas – e as influências exercidas pelo movimento político, econômico e cultural resultante desse imbricamento. Essas análises, no âmbito da *economia política cultural crítica da educação* remetem a momentos distintos – o *momento da política de educação* e o *momento dos resultados da política* (ainda que em aspectos revelados no texto da proposta ou nas consequências do processo) – que se entrelaçam para compor um quadro empírico denso, mas revelador.

7.2.1. A análise das concepções político-pedagógicas: o contexto conceitual de discussão da proposta

Para a exploração das concepções político-pedagógicas, a análise do *conjunto educacional* sob o olhar da *economia política cultural crítica da educação* remete ao:

- componente da *política* com os questionamentos de ‘Como e por quem a agenda de avaliação da EPT tem sido determinada e governada? Com que objetivo, papel e função?’ (Lopes Cardozo & Shah, 2016, pp. 17, 20); e

¹⁹⁹ Referimo-nos, aqui, às análises das concepções de educação profissional, desenvolvidas no Capítulo IV (ver seção 4.4), e às análises das concepções de avaliação educacional, desenvolvidas no Capítulo V (ver seção 5.3).

- momento da *política de educação*, com as respectivas questões de educação [(Dale, 2008, pp. 27-28), (Dale & Robertson, 2009, p. 1120), (Dale, 2010, p. 1116), (Dale & Robertson, 2011)].

Ainda, com o objetivo de analisar a problemática da *governança e regulação da educação* (Antunes F. , 2010, p. 218), a *política educacional global* nos remete ao processo de *adoção da política* (Verger et al., 2016), associados ao *contexto da estratégia/ação política* do *ciclo de políticas* (Ball, 1994).

Para isso, faz-se necessário, de partida, identificarmos as concepções presentes no texto da proposta do Sinaep. Essas interpretações dar-se-ão, principalmente (mas não apenas), com base nas unidades de registro codificadas sob a categoria de concepções político-pedagógicas, nas subcategorias de concepções de educação profissional e de concepções de avaliação educacional.

As concepções informadas na proposta do Sinaep

Concepções de educação profissional

A subcategoria de concepções de educação profissional aborda as temáticas de concepção de currículo e concepção de gestão.

Para a temática *concepção de currículo*, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: formação humana; educação e aprendizagem ao longo da vida; cidadania e diversidade; trabalho; pesquisa; princípios curriculares; planejamento curricular; e articulação curricular. Nesse contexto, a proposta do Sinaep busca articular a concepção de educação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, quando sinaliza que a educação profissional deve observar, como premissas, “(...) II - integração aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia; e III - produção, difusão e transferência de conhecimentos e tecnologias articulados ao desenvolvimento socioproductivo e ambiental” (DEC-EPT-332); e, ainda, quando revela que, ao articular as dimensões educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, “essa formação tem por finalidade contribuir para que o cidadão possa atuar como agente da produção social, do trabalho e da transformação da realidade e do entorno em que está inserido, no alcance da emancipação humana” (DB-SINAEP-333).

Assim, evidencia-se o compromisso da proposta com a inclusão e a emancipação social, incorporando perspectiva análoga defendida por Grabowski (2014, p. 50) de “promover a inclusão social duradoura e colabora com a diminuição das desigualdades sociais e regionais” ao “formar profissionais, gerar e transmitir conhecimentos, ao produzir arte, cultura, ciência e tecnologia, ao inovar, ao apoiar a formação de lideranças políticas e sociais”. A cidadania é percebida no sentido da promoção dos sujeitos da educação profissional e tecnológica, associada ao respeito à diversidade, quando assume:

- “(...) educação como direito de cidadania que se efetiva como prática social” (DB-SINAEP-374);
- “(...) concepção de educação cidadã, a fim de contribuir efetivamente, para a construção de uma sociedade mais inclusiva, participativa e igualitária” (DB-SINAEP-375);
- “(...) valorização da pluralidade cultural, da inclusão social e do respeito e reconhecimento da diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais, sociais e econômicas dos sujeitos e às identidades de gênero e étnico-raciais (...)” (DB-SINAEP-376); e
- fundamentação “(...) na prática para a cidadania, na preparação para atuação no mundo do trabalho, na emancipação dos sujeitos e na transformação social” (DEC-EPT-385).

Nesse aspecto, fundamenta-se “numa sólida formação humana, ética, intelectual, política, científica e tecnológica, ainda que dentro dos limites estabelecidos pelo capitalismo e, ao mesmo tempo, procurando superá-los” (Grabowski, 2014, pp. 45-46), assumindo um compromisso com uma nova cultura civilizatória e uma nova sociedade.

Em complementação, a defesa da proposta do Sinaep implica pautar a educação profissional e tecnológica brasileira numa perspectiva de formação integral dos sujeitos alicerçada “nas visões de educação politécnica, [e] de omnilateralidade” (DB-SINAEP-439), perspectivada

na formação cidadã e na emancipação humana, com vistas à efetiva inserção socioprofissional e educacional dos estudantes e à articulação dos valores estéticos, políticos e éticos aos conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (...) (DB-SINAEP-441).

Ainda, apoiada em princípios basilares que consideram a educação como “(...) prática social com objetivos educativos, para prevalecerem finalidades formativas, essencialmente, focadas na formação humana integral” (DB-SINAEP-449), a proposta aponta para a formação de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania (Frigotto, 2001, p. 82), tendo como base uma formação omnilateral e politécnica (Ramos M. N., 2008, p. 554) para propiciar ao trabalhador “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (Saviani, 2003, p. 140).

Por outro lado, a educação e aprendizagem ao longo da vida é identificada na proposta do Sinaep por meio do reconhecimento de saberes e certificação profissional de jovens e adultos trabalhadores (DEC-EPT-433):

Os processos de certificação profissional constituem-se em um conjunto articulado de ações de natureza educativa, científica e tecnológica, com diretrizes voltadas para:

- I - a sistematização de saberes, conhecimentos e competências que possibilite a elaboração de itinerários de certificação e formação profissional;
- II - o desenvolvimento de metodologias que permitam identificar, avaliar e reconhecer saberes, conhecimentos e competências necessários ao prosseguimento de estudos ou ao exercício profissional;

III - o atendimento a demandas de certificação profissional correspondentes a cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a cursos técnicos de nível médio e a cursos superiores de tecnologia; (...).

Por fim, a proposta assume, ainda, na temática do currículo, a pesquisa como princípio pedagógico por meio da “produção, difusão e transferência de conhecimentos e tecnologias articulados ao desenvolvimento socioproductivo e ambiental local (...)” (DB-SINAEP-468), e o trabalho como princípio educativo “em atenção às conexões existentes com a educação profissional e tecnológica, considerando as esferas da gestão pedagógica e administrativa e da inovação (...)” (DB-SINAEP-513). Com esse posicionamento, a proposta converge para a concepção que considera “que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la” e, ainda, “que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade” (Pacheco E. , 2012, p. 67).

Não foram encontradas, na proposta do Sinaep, evidências que revelassem as concepções de princípios curriculares e planejamento curricular, e, ainda, as concepções de articulação curricular restaram prejudicadas na ótica da articulação com a educação básica, da articulação por itinerários formativos, da articulação com o mundo do trabalho e da articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda.

Para a temática *concepção de gestão*, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: gestão educacional; estudantes; e profissionais da educação. Nesse contexto, ao se basear na educação como “direito social e dever do Estado, para corresponder às aspirações da sociedade por um país democrático, justo e isonômico” o Sinaep se traduz num modelo de gestão que se pauta “no direito de todos à educação e na responsabilização do papel do Estado na garantia da concretização dos direitos fundamentais (...)” (DB-SINAEP-565). Esse modelo de gestão privilegia a

democratização do acesso por meio da expansão da oferta educacional e da ampliação de oportunidades de inclusão social e produtiva de estudantes e trabalhadores, com a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem (...) (DB-SINAEP-530), na perspectiva enunciada por Grabowski (2014, p. 65) de receber e respeitar os estudantes como pessoas humanas, em sua individualidade, e “como a sua maior riqueza e responsabilidade”.

A ausência de um posicionamento da proposta em relação à visão relativa aos profissionais da educação corrobora com a fala de Milefólio de que “embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação não se evidencia ainda, em escalas necessárias, políticas públicas, incisivas e contínuas no sentido da qualificação do docente para a educação profissional” (OF1-T-ESP.04-239).

Com essas enunciações e (não) defesas, configura-se, numa perspectiva pouco consistente, a gestão democrática da educação. Nessa perspectiva, embora toda a defesa do texto da política seja no

sentido de um currículo integrado, que pressupõe, a gestão democrática da educação, não há um posicionamento explícito da proposta nesse sentido.

Concepções de avaliação educacional

A subcategoria de concepções de avaliação educacional aborda as funções da avaliação, especificamente as temáticas de funções latentes, funções intermediárias e funções manifestas. Antes de passarmos à análise, cabe referenciar uma das preocupações externadas por Sálvia na Oficina 1 de construção do Sinaep:

(...) são intervenções que suscitam que, no mínimo, a gente marque uma questão que eu acho essencial e nuclear nesse debate que é o compromisso, apontar que perspectivas se vai ter de uso dos resultados da avaliação. Então eu acho que a chave vai estar aí, então o uso que vai estar a serviço da promoção e produção de qualidade de todos e, portanto, da perspectiva da inclusão de todos numa dada noção de qualidade ou é um uso de resultados que vai apoiar discriminação, classificação e seleção, seja de professores, seja de instituições, seja de gestores e gestões responsáveis pela educação profissional. (...) Porque o uso que for feito da avaliação tem um potencial enorme de induzir determinado comportamento.

Para a temática *funções latentes da avaliação*, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: controle administrativo e social; gestão produtivista do sistema; e diferenciação/seleção de indivíduos. O Quadro 27 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores. Os trechos destacados no quadro revelam que:

- O controle administrativo e social se estabelece no sentido da qualidade social, embora haja a intenção de indução de padronização curricular por meio dos catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica. Ainda, a legitimidade predomina no sentido de fortalecer a liberdade, a dialogicidade, a negociação, a solidariedade, a equidade e o compromisso com o conhecimento, com os valores sociais e com a responsabilidade pública.
- Há o efetivo compromisso de acompanhar o 'rendimento do sistema educativo' por meio de um sistema que considere a eficiência, eficácia e efetividade dos indicadores, e de responder às necessidades de informação da sociedade por meio da divulgação dos resultados, características da gestão produtivista do sistema. No entanto, há um evidente desestímulo ao estabelecimento de comparações entre as instituições e redes. Por outro lado, embora tenha ido registrada a intencionalidade de distribuição diferencial de recursos de acordo com resultados/rendimentos, revelada na fala de Acácia na Oficina 4, não resultou aprovada para o texto da proposta.
- Não há intencionalidade de diferenciação/seleção de indivíduos por meio da aplicação de ideologia meritocrática.

No conjunto, portanto, há uma

prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade, como prática social em que as finalidades são essencialmente formativas em contraposição ao mecanismo único de controle. Muito embora se reconheça a necessidade de existirem medidas para estimular o engajamento e propiciar a participação da sociedade no acompanhamento e controle da gestão pública, ultrapassa-se essa condição para possibilitar tanto a indução da emancipação como a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão das redes e das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica, no cumprimento das funções públicas que lhes são outorgadas (DB-SINAEP-143).

Para a temática *funções intermediárias da avaliação*, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: reforço da homogeneidade cultural; e avaliação de conteúdos curriculares e processos pedagógicos. O Quadro 28 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores. Os trechos destacados no quadro revelam que houve, no processo de construção da proposta, um movimento socioeducativo contra a depreciação do multiculturalismo, contra a ênfase em conteúdos ditos principais e contra a legitimação e o empoderamento de determinadas aprendizagens e conteúdos específicos – ressaltados nas falas de Violeta e Girassol –, e que resultaram na garantia expressa do respeito à identidade e à diversidade e de articulação, integração e globalidade de contextos e perfis. Não há, portanto, evidências, na proposta do Sinaep, de reforço da homogeneidade cultural ou de avaliação de conteúdos curriculares e processos pedagógicos.

Para a temática *funções manifestas da avaliação*, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: informações sobre o sistema educacional; exercício da autoridade organizacional; e motivação dos e nos sujeitos. O Quadro 29 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores, numa perspectiva progressista, que se alinha à visão da educação como “direito de todos, dever do Estado e questão de soberania” (DEC-EPT-200), enunciada pelo Sinaep, e reforçada na identificação de princípios que incidem na “avaliação para a emancipação e para a melhoria da qualidade, respeitando-se as peculiaridades das dimensões e estruturas institucionais, sob o viés da integração das partes em um todo coerente, mecanismo central na construção do processo avaliativo (...)” (DB-SINAEP-222).

Quadro 27. Identificação da concepção de avaliação educacional na proposta do Sinaep, segundo as funções latentes da avaliação.

Funções e características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Controle administrativo e social	
Sistemas de indicadores e de avaliação institucional (inclusive de egressos)	<p>“O Sinaep pretende mobilizar a avaliação da educação profissional por meio de instituições, cursos, estudantes e egressos, contemplando a diversidade e pluralidade intrínsecas dessa modalidade de ensino, de modo integrado aos sistemas de avaliação da educação básica e da educação superior já constituídos” (DB-SINAEP-079).</p> <p>“(…) a defesa da construção de um sistema de indicadores em lugar de trabalhar com indicadores sintéticos” (DB-SINAEP-081).</p>
Padrões de qualidade do sistema	<p>“(…) a elaboração de indicadores que induzam a melhoria da qualidade e da gestão das redes e das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica(…)” (DB-SINAEP-134).</p> <p>“o Sinaep constitui-se indutor de formação profissional com qualidade social e de desenvolvimento das instituições (…)” (DB-SINAEP-142).</p>
Padronização curricular	<p>“a organização, a regulação e a avaliação da educação profissional e tecnológica dar-se-ão por meio de catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica, elaborados e mantidos conforme definido em ato do Ministro de Estado da Educação” (DEC-EPT-140).</p>
Determinação das práticas curriculares	<p>“Os resultados visam produzir recomendações para o aperfeiçoamento e melhorias dos cursos e programas desenvolvidos; gerar proposições e projetos de ação (…)” (DB-SINAEP-116).</p> <p>“(…) um sistema de avaliação educacional que busca proporcionar a construção de novos sentidos à prática educativa no âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira (…)” (DB-SINAEP-115)</p>
Legitimação organizacional e política	<p>“A avaliação da educação profissional e tecnológica orienta-se pelos seguintes princípios: (…) II - legitimidade do processo (…)” (DEC-EPT-122).</p> <p>“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (…) legitimidade do processo, no entendimento de que, ao extrapolar a função meramente técnica e revestir-se de instrumento de poder, a avaliação exerce duas dimensões: a política e a ética. Para conferir sentido a essas dimensões, o caminho é a concepção democrática de educação e de avaliação, no sentido de coadunar a autonomia assumida com a responsabilidade pública e de corroborar o entendimento de processos avaliativos como espaços político-sociais de reflexão. Pautar a avaliação nesses moldes, ético e político, implica circunscrever os processos sob a égide da liberdade, da dialogicidade, da negociação, da solidariedade, da equidade e do compromisso com o conhecimento, com os valores sociais e com a responsabilidade pública (…)” (DB-SINAEP-126).</p> <p>“§ 2º A composição e as atribuições específicas da CPA serão definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, devendo ser atendidas as seguintes diretrizes: (…) II - a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (…)” (DEC-EPT-117).</p>

Funções e características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Gestão produtivista do sistema	
<i>(Contra o)</i> Fomento à competitividade e <i>ranking</i> entre escolas e professores	“É importante ressaltar que os resultados [dos exames de desempenho] devem ser divulgados por distribuição estatística em faixas, de forma que não seja estimulado o estabelecimento de comparações (classificação)” (DB-SINAEP-151).
A sociedade como cliente do sistema educacional	“(…) mecanismos de avaliação educacional devem ser instituídos (…) com objetivo (…) de responder às necessidades de informação da sociedade ” (DB-SINAEP-177).
Acompanhamento do ‘rendimento do sistema educativo’	“(…) a avaliação da instituição de ensino , quando se busca verificar os elementos que compõem a escola e se estão estruturados para a oferta de educação de qualidade ” (DB-SINAEP-062).
Eficácia e eficiência do sistema	“a seleção dos indicadores para o Sinaep (...), deve pautar-se pelas características básicas de bons indicadores (...)”: utilidade, validade, simplicidade/disponibilidade, confiabilidade, economicidade e estabilidade (DB-SINAEP-156). “alguns critérios de aferição [na seleção de indicadores] devem igualmente ser considerados (...)” eficiência, eficácia e efetividade (DB-SINAEP-157).
Testes standardizados	“Para operacionalizar as avaliações internas e externas no Sinaep, apresentam-se os seguintes procedimentos a serem articulados (...): a verificação in loco , a utilização de bases de dados, a aplicação de questionários e a aplicação de exames de desempenho ” (DB-SINAEP-188).
Publicização de resultados de avaliação	“Art. 40. A avaliação da educação profissional e tecnológica orienta-se pelos seguintes princípios: (...); IV - compromisso com os resultados ; (...)” (DEC-EPT-168). “§ 1º A CPA será responsável pela condução dos processos de avaliação interna da instituição, pela sistematização e divulgação dos resultados e pela prestação das informações solicitadas na avaliação externa” (DEC-EPT-166).
Distribuição diferencial de recursos	“ Os resultados desse sistema , no aspecto regulatório , podem incidir sobre o financiamento público em programas que são hoje financiados pelo Governo Federal (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-185).
Diferenciação/seleção de indivíduos	
<i>(Contra a)</i> Aplicação da ideologia meritocrática	“(…) a intenção desse exame aqui, ele não era classificatório , não era nenhuma intenção pra selecionar, (...) é um exame diagnóstico (...) era pra diagnosticar a situação quando ele entra” (Petúnia, em OF4-T-CD.05-220).

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento no Quadro 8 (p. 127) e nas unidades de registro codificadas na investigação.

Quadro 28. Identificação da concepção de avaliação educacional na proposta do Sinaep, segundo as funções intermediárias da avaliação.

Funções e características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Reforço da homogeneidade cultural	
Sistema de padronização cultural comum e comparável	“(…) o respeito à identidade e à diversidade como complementação ao primeiro princípio (…)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-216).
Depreciação do multiculturalismo	“A falta ou pouca compreensão da natureza do conhecimento em artes se dá pela ausência de experiências formativas significativas nessa área e pela tendência positivista que permeia o pensamento da maioria dos profissionais de outras áreas” (Girassol, em Q-P02.RF-075).
Avaliação de conteúdos curriculares e processos pedagógicos	
Legitimação e empoderamento de aprendizagens e conteúdos específicos	“nos indicadores costuma vir (...) ciência, tecnologia, inovação , nem sempre (...) essas dimensões atendem às especificidades das artes . Eu não ‘tô’ aqui solicitando que sejam tratadas diferentemente, mas às vezes, a construção de um indicador de ciência, tecnologia, inovação, deixa de fora as artes, na hora de uma (...) avaliação, na hora de uma pontuação, acaba que esses indicadores podem vir a ser excludentes de uma área de formação específica dentro da rede técnica ” (Violeta, em OF3-T-RF.01-1152).
Ênfase em conteúdos ditos	“(…) havia tendência à validação das áreas de conhecimento técnico e tecnológico através dos representantes dos institutos voltados a essas áreas (o que quase excluiu as artes)” (Girassol, em Q-P02.RF-074)
Especificação das relações admissíveis entre professores, alunos e conteúdos culturais	(não explicitada nos documentos analisados)

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento no Quadro 8 (p. 127) e nas unidades de registro codificadas na investigação.

Quadro 29. Identificação da concepção de avaliação educacional na proposta do Sinaep, segundo as funções manifestas da avaliação.

Funções e características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Informações sobre o sistema educacional	
Sistemas de informação institucional	“A utilização de sistemas e bases de informação [governamentais] relativos à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento social e econômico, já implementados e consolidados, constitui elemento importante no estabelecimento de indicadores quantitativos e podem contribuir com a discussão vinculada à educação profissional e tecnológica” (DB-SINAEP-238).
Conhecimento dos problemas, das conquistas e dos determinantes do sistema educacional	“(…) como mecanismo processual importante para subsidiar a tomada de decisões e retroalimentar as ações formuladas , a fim de corrigir os rumos de atuações futuras” (DB-SINAEP-275). “Os resultados visam (…) reorientar as metas e os objetivos institucionais no alcance da função social; e contribuir para o aprimoramento dos procedimentos e processos das instituições , proporcionando o fortalecimento do direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade” (DB-SINAEP-298).
Orientação e melhoria da política educacional e curricular	“(…) mecanismos de avaliação educacional devem ser instituídos (…) com vistas à melhoria contínua do processo educativo e à valorização da identidade das instituições envolvidas, observando suas especificidades e de suas naturezas e atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino” (DB-SINAEP-276). “A avaliação interna é um processo contextualizado, contínuo e formativo de análise e síntese em que a instituição busca se autoconhecer a partir da autoanálise e da autocrítica, visando ao aperfeiçoamento de suas atividades educativas e à retroalimentação e à reorientação da gestão institucional ” (DB-SINAEP-280).
Exercício da autoridade organizacional	
Valorização da qualidade educacional do sistema	“No caso específico da avaliação da educação profissional e tecnológica, o compromisso primordial da avaliação é verificar a qualidade e os efeitos imbricados na ação implementada (…)” (DB-SINAEP-220). “A avaliação é formativa por ter a predominância do caráter pedagógico com finalidade de produzir mudanças em prol da qualidade dos processos educativos . Busca a melhoria das condições de ensino e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, da organização curricular, das práticas pedagógicas adotadas, da pesquisa aplicada e do desenvolvimento tecnológico, visando à qualidade do conjunto de atividades e serviços educativos” (DB-SINAEP-213).

Funções e características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Responsabilização	<p>“(…) estabelecendo conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam o conceito de responsabilização e, como decorrência, a mobilização social” (DB-SINAEP-194).</p> <p>“a preocupação central deve ser o fortalecimento da educação profissional e tecnológica como política pública, sem perder de vista a melhoria do cumprimento da responsabilidade social e acadêmico-científica das instituições que a ofertam” (DB-SINAEP-201).</p>
Motivação dos e nos sujeitos	
Motivação para aprendizagem e realização pessoal	“A avaliação do estudante individualmente considerado tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades , para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos” (DB-SINAEP-312).
Expectativa de promoção social ou confirmação/legitimação da posição social adquirida	“(…) considerando a necessidade de preparar para o mundo do trabalho, não apenas naquela perspectiva de ingressar no mundo do trabalho, mas ingressar, progredir, alterar até situações efetivas, para ter condições de intervir para melhorar as condições de trabalho (…) ” (Jacinto, em OF1-T-ESP.03-222).
Expectativa de segurança e bem-estar econômico e profissional	
Transformação da realidade social e econômica dos indivíduos	<p>“(…) um sistema de avaliação educacional que (...) cujo foco é a formação cidadã e a transformação social” (DB-SINAEP-315).</p> <p>“A avaliação é emancipatória pelo compromisso firmado com a transformação da realidade social, a partir do comprometimento com a mudança de paradigmas e com a formação de novos sujeitos ativos participativos com voz e voto” (DB-SINAEP-318).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento no Quadro 8 (p. 127) e nas unidades de registro codificadas na investigação.

Os confrontos entre as concepções político-pedagógicas no texto da política

Para analisar os confrontos, vamos recorrer às unidades de registro constantes no Apêndice F, seção F.3, e às sistematizações desenvolvidas sobre as concepções de educação profissional e de avaliação educacional das redes ofertantes, realizadas nos itens 4.3.2 e 5.3.2. No intuito de rememorar o posicionamento político-pedagógico de cada uma das redes ofertantes, o Quadro 30 e o Quadro 31, respectivamente, sistematizam as principais convergências e divergências explicitadas, tendo por referência os aspectos envolvidos na formulação da análise da concepção de educação profissional (Quadro 13, p. 198) e aqueles da concepção de avaliação educacional (Quadro 8, p. 127), assumidos como indicadores na grelha de análise categorial desta investigação (Quadro 20, p. 281). Essa sistematização tem o objetivo de auxiliar a comparação entre os posicionamentos informados oficialmente e aqueles que foram favorecidos ou subalternizados na proposta do texto do Sinaep. No entanto, cabe ressaltar, que também lançam luz sobre alguns embates que serão destacados em relação aos aspectos sociológicos de interação.

Desse modo, reitera-se que a análise que ora se desenvolve, retrata o discurso escrito da proposta do Sinaep, resultado das diversas interações ocorridas no processo e, como alertam Lopes e Macedo (2011, p. 257), “como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. A análise dos quadros permite inferir que:

- A Rede Federal, apresenta, tanto na concepção de educação profissional quanto na de avaliação educacional, uma perspectiva emancipatória e democrática.
- As redes estaduais, dada sua multiplicidade e diversidade política e sócio-histórica, apresentam, concepções de educação profissional e de avaliação educacional, preponderantemente emancipatórias e democráticas, embora com alguns aspectos gerencialistas, particularmente em relação à avaliação. “Nem todos os estados possuem uma rede de EPT consolidada, onde a oferta é feita de forma não sistêmica e/ou sustentável” (Prímula, em Q-P06.RF-141).
- Os SNA apresentam uma perspectiva gerencialista na concepção de educação profissional (embora com alguns aspectos emancipatórios e democráticos) e, especialmente, na de avaliação educacional.

A proposta do Sinaep apresenta concepções educação profissional e de avaliação educacional que se aproximam mais de uma perspectiva emancipatória e democrática e bastante alinhadas às concepções nacionais, embora com alguns aspectos gerencialistas.

Assim, numa perspectiva contra-hegemônica de transformação da realidade – como posicionamento político e comprometida “com a soberania da nação e com os interesses de sua classe trabalhadora” (Ramos M. N., 2008, p. 554) –, apresenta-se uma concepção de educação profissional “centrada numa perspectiva de emancipação (...)” humana (Frigotto, 2001, p. 82), integradora das “dimensões básica e profissional” (Grabowski, 2014, p. 35) e voltada “ao enfrentamento do processo de alienação e de precarização” por meio de uma formação profissional “em múltiplas dimensões” (Oliveira R. d., 2012, p. 98). Trata-se, portanto, de “um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos” (Frigotto, 2001, p. 82).

Por seu turno, a concepção de avaliação educacional democrática ou como emancipação, fundamenta-se na subjetividade, numa perspectiva crítico-transformadora da realidade. Lança mão de avaliações *formativas*, participativas, processuais, sistemática, progressiva, inovadora e científica. Serve a interesses sociais e públicos, e incorpora a dimensão política e a dimensão ética no processo de construção de sujeitos críticos e ativos, mas também conscientes dos limites da vida social. Os aspectos gerencialistas ressaltados acerca da avaliação dizem respeito particularmente à finalidade voltada para a gestão, o planejamento e o controle fiscal; e à vinculação, em alguma medida, da educação como instrumento do poder econômico e político (Dias Sobrinho, 2003, p. 38).

A partir das evidências coletadas no texto da política em comparação com as concepções das redes ofertantes apontamos que as estratégias estabelecidas na proposta

- consideram os aspectos macroestruturais e se fundamentam em referenciais teóricos consistentes;
- são coerentes metodologicamente com as concepções defendidas; e
- são condizentes com a perspectiva emancipatória enunciada, contribuindo para o fortalecimento das pedagogias críticas e favorecendo a melhoria da educação ofertada às classes trabalhadoras.

Além disso, ressaltamos que o texto da política incorpora significativamente ideias oriundas do Sinaes, causando, por vezes, estranhamento de alguns representantes das redes, como se pode evidenciar pela fala de Dália, na Oficina 4, que discutiu o texto da política:

(...) na mesma colocação da colega, e também o Bira colocou, ontem eu inclusive colocava, à medida qu’eu ia lendo o documento eu não conseguia me encontrar como rede pública. Por quê? Porque remete ao SINAES. Nós não temos, nós só temos técnico e eu, realmente, eu não consegui. Agora com a sua fala, de fazer uma situação diferenciada em relação à educação profissional, tudo bem. Mas como está hoje o documento, remetendo sempre ao SINAES, eu não me encontro como rede pública” (Dália, em OF4-T-RE.03-373).

Esse aspecto evidencia a adoção de uma *política educacional global* disseminada amplamente por organismos internacionais, especialmente a OCDE e o Banco Mundial, em relação à realização de avaliações institucionais e de exames de desempenho dos estudantes, a exemplo do Programa PISA. Nesse caso, especificamente, a ‘naturalização’ da adoção pode ser representada pela fala de Violeta na mesma oficina:

Pronto! Eu ‘num’ vejo muita dificuldade em justificar, porque a verdade é essa. Ninguém foi fazer uma pesquisa de qual é o melhor processo... não! A experiência, a prática mostrou que isso está funcionando [no Sinaes] e o Sinaep adotou isso também, até que se mostre uma outra alternativa e aí pode se rever esse item (Violeta, em OF4-T-RF.01-132).

É certo, ainda, que o Sinaes hoje passou mesmo a ser a própria imagem da adoção, como revela Hibisco: “(...) estruturalmente eu acho que nós fizemos um belo sistema e que vai continuar por muito tempo e vai inspirar, não só, já inspira (...), outros modelos nacionais, como internacionais” (Hibisco, em OF2-T-ESP.02-111).

Para serem respondidas, algumas das questões norteadoras de análise necessitam da interpretação complementar acerca dos aspectos sociológicos de interação. Essas questões dizem respeito, especialmente, à governação e à regulação da política, claramente evidenciadas quando se traz à cena os atores no processo de construção.

Quadro 30. Sistematização do conjunto de concepções de educação profissional informadas para redes ofertantes, para os documentos nacionais e para o texto do Sinaep.

Indicadores	Rede Federal	Redes estaduais	SNA	Nacional	Sinaep
Formação humana	Formação integral e integrada (currículo integrado)	Formação humana integral, com posicionamentos diversos para o currículo integrado ou por competências	Formação tecnicista orientada ao mercado (currículo por competências)	Formação humana integral, sem posicionamento explícito para o currículo integrado ou por competências	Formação humana integral, com indicativo para o currículo integrado
Educação e aprendizagem ao longo da vida	Reconhecimento de saberes Educação continuada de jovens e adultos	Educação continuada de jovens e adultos	Promoção do capital humano	Reconhecimento de saberes Educação continuada de jovens e adultos	Reconhecimento de saberes
Cidadania e diversidade	Promoção da cidadania e respeito à diversidade	Promoção da cidadania e respeito à diversidade	Posicionamentos divergentes entre as instituições	Promoção da cidadania e respeito à diversidade	Promoção da cidadania e respeito à diversidade
Trabalho	Trabalho como princípio educativo	Trabalho como princípio educativo	Trabalho em sua forma histórica capitalista	Trabalho como princípio educativo	Trabalho como princípio educativo
Pesquisa	Pesquisa como princípio pedagógico	Sem posicionamento explícito	Pesquisa voltada para o mercado	Pesquisa como princípio pedagógico	Pesquisa como princípio pedagógico
Princípios curriculares	Contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular Indissociabilidade entre teoria e prática	Contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular	Contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular Indissociabilidade entre teoria e prática	Contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade curricular Indissociabilidade entre teoria e prática	Sem posicionamento explícito, mas com indicativo para a contextualização
Planejamento curricular	Autonomia curricular	Autonomia curricular	Padronização curricular	Não explicitada, mas com indicativo para a padronização curricular	Não explicitada, mas com indicativo para a padronização curricular

Indicadores	Rede Federal	Redes estaduais	SNA	Nacional	Sinaep
Articulação curricular	Articulação com a educação básica Articulação com o mundo do trabalho Articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda Articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura	Articulação com a educação básica Articulação com o mundo do trabalho Articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda Articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura	Articulação por itinerários formativos Articulação com o mercado de trabalho	Articulação com a educação básica Articulação por itinerários formativos Articulação com o mundo do trabalho Articulação com políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda Articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura	Articulação com as concepções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura
Gestão educacional	Gestão democrática da educação	Não explicitada, mas, seguindo normativos nacionais, gestão democrática da educação	Gerencialismo educacional	Gestão democrática da educação	Não explicitada, mas, com indicativos de gestão democrática da educação
Estudantes	Democratização do acesso e da permanência dos estudantes	Não explicitada, mas, seguindo normativos nacionais, universalização do acesso	Condições básicas de acesso e permanência	Democratização do acesso e da permanência dos estudantes	Democratização do acesso e da permanência dos estudantes
Profissionais da educação	Formação continuada e valorização dos profissionais	Formação continuada e valorização dos profissionais	Preparação e capacitação técnica dos profissionais	Formação continuada e valorização dos profissionais	Não explicitada
SÍNTESE	Concepção na perspectiva emancipatória e democrática, no geral	Concepção na perspectiva emancipatória e democrática, no geral, embora com alguns aspectos gerencialistas	Concepção na perspectiva gerencialista, no geral, embora com alguns aspectos emancipatórios e democráticos	Concepção na perspectiva emancipatória e democrática, no geral	Concepção na perspectiva emancipatória e democrática, no geral

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nas concepções das redes de educação profissional e tecnológica e nas concepções apuradas para o Sinaep (seção 7.2.1), de acordo com a grilha de análise desenvolvida.

Quadro 31. Sistematização do conjunto de concepções de avaliação educacional informadas para redes ofertantes, para os documentos nacionais e para o texto do Sinaep.

Indicadores	Rede Federal	Redes estaduais	SNA	Nacional	Sinaep
Controle administrativo e social	<p>Sistemas de indicadores e de avaliação institucional (inclusive de egressos)</p> <p>Padrões de qualidade do sistema</p> <p>Padronização curricular</p> <p>Legitimação organizacional e política</p>	<p>Sistemas de indicadores e de avaliação institucional (inclusive de egressos)</p> <p>Padrões de qualidade do sistema</p> <p>Padronização curricular</p> <p>Legitimação organizacional e política</p>	<p>Sistemas de indicadores e de avaliação institucional (inclusive de egressos)</p> <p>Padrões de qualidade do sistema</p> <p>Padronização curricular</p> <p>Determinação das práticas curriculares</p> <p>Legitimação organizacional e política</p>	<p>Sistemas de indicadores e de avaliação institucional (inclusive de egressos)</p> <p>Padrões de qualidade do sistema</p> <p>Padronização curricular</p> <p>Legitimação organizacional e política</p>	<p>Sistemas de indicadores e de avaliação institucional (inclusive de egressos)</p> <p>Padrões de qualidade do sistema</p> <p>Padronização curricular</p> <p>Determinação das práticas curriculares</p> <p>Legitimação organizacional e política</p>
Gestão produtivista do sistema	<p>Acompanhamento do 'rendimento do sistema educativo'</p> <p>Eficácia e eficiência do sistema</p> <p>Testes estandardizados</p>	<p>A sociedade como cliente do sistema educacional</p> <p>Acompanhamento do 'rendimento do sistema educativo'</p> <p>Eficácia e eficiência do sistema</p> <p>Publicização de resultados de avaliação</p> <p>Redução de custos e distribuição diferencial de recursos, de acordo com resultados/rendimentos</p>	<p>Indicativo de fomento à competitividade e <i>ranking</i> entre escolas e professores, pela elaboração e divulgação de índices nacionais sintéticos</p> <p>A sociedade como cliente do sistema educacional, particularmente, o mercado de trabalho</p> <p>Acompanhamento do 'rendimento do sistema educativo'</p> <p>Eficácia e eficiência do sistema</p> <p>Testes estandardizados</p> <p>Publicização de resultados de avaliação</p>	<p>A sociedade como cliente do sistema educacional</p> <p>Acompanhamento do 'rendimento do sistema educativo'</p> <p>Publicização de resultados de avaliação</p>	<p>A sociedade como cliente do sistema educacional</p> <p>Acompanhamento do 'rendimento do sistema educativo'</p> <p>Eficácia e eficiência do sistema</p> <p>Testes estandardizados</p> <p>Publicização de resultados de avaliação</p> <p>Contrária ao fomento à competitividade e <i>ranking</i> e à distribuição diferencial de recursos</p>

Indicadores	Rede Federal	Redes estaduais	SNA	Nacional	Sinaep
Diferenciação/ seleção de indivíduos	Aplicação da ideologia meritocrática, por impossibilidade de universalização do acesso	Concepção não informada	Concepção não informada	Concepção não informada	Contrária à diferenciação/seleção de indivíduos
Reforço da homogeneidade cultural	Concepção não informada	Concepção não informada	Sistema de padronização cultural comum e comparável nacional e internacionalmente	Concepção não informada	Contrária ao reforço da homogeneidade cultural
Avaliação de conteúdos curriculares e processos pedagógicos	Concepção não informada	Concepção não informada	Indicativos de legitimação e empoderamento de aprendizagens e conteúdos específicos (técnicos) e, conseqüentemente, de ênfase em conteúdos ditos principais	Concepção não informada	Contrária à legitimação e empoderamento de aprendizagens e conteúdos específicos e à ênfase em conteúdos ditos principais
Informações sobre o sistema educacional	Conhecimento dos problemas, das conquistas e dos determinantes do sistema educacional Orientação e melhoria da política educacional e curricular	Sistemas de informação institucional Conhecimento dos problemas, das conquistas e dos determinantes do sistema educacional Orientação e melhoria da política educacional e curricular	Sistemas de informação institucional Conhecimento dos problemas, das conquistas e dos determinantes do sistema educacional Orientação e melhoria da política educacional e curricular	Sistemas de informação institucional Conhecimento dos problemas, das conquistas e dos determinantes do sistema educacional Orientação e melhoria da política educacional e curricular	Sistemas de informação institucional Conhecimento dos problemas, das conquistas e dos determinantes do sistema educacional Orientação e melhoria da política educacional e curricular
Exercício da autoridade organizacional	Valorização da qualidade educacional do sistema Responsabilização	Valorização da qualidade educacional do sistema Responsabilização	Valorização da qualidade educacional do sistema Responsabilização	Valorização da qualidade educacional do sistema Responsabilização	Valorização da qualidade educacional do sistema Responsabilização

Indicadores	Rede Federal	Redes estaduais	SNA	Nacional	Sinaep
Motivação dos e nos sujeitos	Motivação para aprendizagem e realização pessoal Transformação da realidade social e econômica dos indivíduos	Transformação da realidade social e econômica dos indivíduos	Motivação para aprendizagem e realização pessoal Expectativa de promoção social ou confirmação/legitimação da posição social adquirida e expectativa de segurança e bem-estar econômico e profissional	Não informada, mas com indicativo de transformação da realidade social e econômica dos indivíduos, ao assumir a educação e o trabalho como direitos universais	Motivação para aprendizagem e realização pessoal Expectativa de promoção social ou confirmação/legitimação da posição social adquirida e expectativa de segurança e bem-estar econômico e profissional Transformação da realidade social e econômica dos indivíduos
SÍNTESE	Concepção na perspectiva emancipatória e democrática, no geral, embora com alguns aspectos gerencialistas em relação à responsabilização e aos testes estandardizados	Concepção preponderantemente emancipatória e democrática, mas com divergências conceituais entre as redes	Concepção na perspectiva gerencialista, no geral	Concepção na perspectiva emancipatória e democrática, no geral, embora com alguns aspectos gerencialistas em relação à responsabilização e aos testes estandardizados assumidos para a educação básica e superior	Concepção na perspectiva emancipatória e democrática, no geral, embora com alguns aspectos gerencialistas em relação ao controle administrativo e social

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento com fundamento nas concepções das redes de educação profissional e tecnológica e nas concepções apuradas para o Sinaep (seção 7.2.1), de acordo com a grelha de análise desenvolvida.

7.2.2. A análise da dinâmica sociopolítica: o contexto sociocultural de discussão da proposta

Para a exploração da dinâmica sociopolítica, a análise do *conjunto educacional* sob o olhar da *economia política cultural crítica da educação* remete ao:

- componente da *cultura* com os questionamentos de ‘Como uma política de avaliação da EPT é articulada discursivamente e materialmente por meio de relações, experiências e práticas sociais no processo de construção?’ (Lopes Cardozo & Shah, 2016, pp. 17, 20); e
- *momento dos resultados da política*, com as respectivas questões de educação [(Dale, 2008, pp. 27-28), (Dale & Robertson, 2009, p. 1120), (Dale, 2010, p. 1116), (Dale & Robertson, 2011)].

Ainda, com o objetivo de analisar a problemática do *processo de elaboração da política* (Antunes F. , 2010, p. 218), a *política educacional global* nos remete aos *processos de recontextualização e promulgação da política* (Verger et al., 2016), associados ao *contexto da produção do texto do ciclo de políticas* (Ball, 1994).

Com esse cenário em mente, vamos interpretar os movimentos de interação no processo de construção da política. Essas interpretações dar-se-ão, principalmente (mas não apenas), com base nas unidades de registro codificadas sob a categoria de dinâmicas e movimentos sociopolíticos, na subcategoria de aspectos sociológicos de interação. Para isso, vamos convocar as temáticas de legitimação, de democracia participativa e de processos e articulações. Nesse processo é importante não perder de vista o alerta feito por Fátima Antunes (2004a, p. 104) de que

as orientações adoptadas e os processos sociais implementados serão o resultado da interacção complexa entre a percepção/interpretação e formulação daqueles problemas pelos actores do Estado, da sociedade civil e da economia e o leque de respostas e soluções disponibilizáveis através das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, económicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional

Ainda, cabe complementar, com fundamento em Frigotto e Ciavatta (2006, p. 55), que as palavras utilizadas nos discursos (escritos ou não) para nomear coisas, fatos ou acontecimentos não são inocentes. Elas mediam e buscam dar significado a grupos ou classes que possuem interesses (individuais ou coletivos) associados. Não são, portanto, “imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência”.

A legitimação e a democracia participativa no processo: com quem e para quem?

Para analisar a legitimação do processo de construção do Sinaep, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: legitimação compensatória; e legitimação democrática. Por outro lado, a democracia participativa, requereu o olhar sobre os indicadores de: caráter do público; caráter democrático; e caráter ético. O Quadro 32 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores.

A legitimação

Para a legitimação, os trechos destacados no quadro revelam que estão completamente caracterizadas

- a *legitimação compensatória* (Weiler, 1983), com a invocação de normas (*legitimação pela legislação*), com a utilização de conhecimentos técnicos e científicos (*legitimação pelo conhecimento especializado*), e com o estabelecimento de formas de participação dos atores no processo (*legitimação pela participação*); e
- a *legitimação democrática* [(Scharpf, 2003) ; (2013)], com a garantia da responsividade às preferências manifestas e a participação política dos participantes do processo (*input legitimacy*), com a busca por soluções efetivas para problemas comuns das redes (*output legitimacy*), e com as interações institucionais e construtivas de todos os atores envolvidos, incluindo a responsabilização na tomada de decisões, a transparência da informação e a inclusão e abertura para a 'sociedade civil' (*throughput legitimacy*).

A legitimação, parece ter sido, de fato, uma preocupação desde o início do processo. Essa preocupação se reflete nos diversos registros dos eventos do Sinaep, como expõe a fala de Acácia, na Oficina 1:

(...) dada a envergadura dessa ação e a importância dela, a gente entende que esse processo ele precisa 'tá' bem sincronizado, bem coordenado, para que a gente consiga (...) ter um fruto, e um fruto que seja legitimado inclusive, obviamente, senão não tem sentido ter esse fruto ao final desses 120 dias (Acácia, em OF1-T-GOV.01-270).

Parecem ter sido enfocadas, primordialmente, as formas de *legitimação participativa* e de *throughput legitimacy*, pela abertura para participação de representantes de todas as redes ofertantes como também de especialistas, e de instituições e organizações governamentais e não governamentais de caráter técnico, com histórico em avaliação de políticas públicas e de educação profissional, como Milefólio refere na Oficina 1:

É fundamental – e aqui há um exemplo de como isso se faz –, da preocupação, de uma ação efetiva de integrar a este processo os entes organicamente vinculados, posicionados como interlocutores da EPT, nas suas atribuições políticas, regulatórias e avaliativas. É imperativo, para

a legitimidade do que pretendemos, pois estamos diante do que sempre se desenhou e se desenha a partir de uma complexa malha, federação e seus integrantes, conselhos de educação, conselhos profissionais, sistemas de ensino, instituições educativas etc. (Milefólio, em OF1-T-ESP.04-277).

Sordi e Freitas (2013, p. 92), no entanto, chamam a atenção para a ‘legitimidade política’ das políticas públicas educacionais regidas pelo conceito da emancipação – amplamente enunciada pelo Sinaep: a necessidade de ultrapassar “a retórica discursiva da participação, da democracia e da negociação” e a implicação de incluir “para dialogar em condição de maior simetria e justiça social, para que se delibere tendo como referência os interesses dos estudantes”. Nesse particular, dois depoimentos contraditórios de Papoula, em resposta ao inquérito por questionário, deixam no ar a dúvida se o Sinaep conseguiu cumprir a ‘legitimidade política’, na perspectiva defendida por aqueles autores:

Foi um trabalho importante que favoreceu o diálogo e o questionamento dos currículos e concepções, formas de gestão e o olhar para os sujeitos da EPT, principalmente estudantes e egressos (Papoula, em Q-C05-018).

(...) [a] não participação do segmento estudantil, um segmento importantíssimo para a elaboração de qualquer proposta avaliativa. Desse modo, não tivemos a voz (participação) direta dos estudantes (Papoula, em Q-C05-154).

A democracia participativa

Para a *democracia participativa*, os trechos destacados no quadro revelam que parece haver lacunas nos diversos aspectos que prejudicam as interpretações conclusivas. Isso se deve ao fato – já mencionado – de que a finalização do processo – com a efetivação da prova de conceito dos indicadores e da realização da audiência pública sobre a proposta do Sinaep – não foi consumada a bom termo. Assim, nas unidades de registro figuram algumas falas isoladas, realizadas por aqueles que participaram apenas da Mesa Redonda, e que geraram, no nosso entendimento, um prejuízo sociológico nas evidências coletadas nos eventos anteriores, no inquérito por questionário, e nos próprios documentos do Sinaep, atribuídos àqueles que efetivamente estiveram ‘dentro do processo, o tempo todo’. Por outro lado, como até mesmo essa constatação gera um fato sociológico, vamos tomar essa oportunidade para explicitar esses prejuízos causados pela não implementação das ações previstas para a conclusão do processo.

No *caráter democrático*, a maioria das falas coletadas entre aqueles que estiveram implicados no processo apontam para a uma proposta transparente, que respeitou o pluralismo de ideias, que possibilitou a inserção dos participantes nas decisões e no poder das ações, e que promoveu o fortalecimento da representação popular. No entanto, é perceptível, pelas colocações realizadas por aqueles que estiveram presentes na Mesa Redonda e não haviam participado dos eventos anteriores, que a proposta não conseguiu alcançar “um percentual significativo, pois não houve uma discussão mais

ampla, no âmbito das instituições” (Lavanda, em Q-P04.RF-076). Essa também foi uma preocupação de Rosa, em fala na Mesa Redonda, quando apontou que era necessário

(...) avançar um tanto mais nesse sentido de fazer as pessoas se engajarem e entenderem e se apropriarem da proposta e qualificarem aquilo que ela merecer ser qualificada, seja do ponto de vista técnico, seja em relação a forma, a concepção, enfim (Rosa, em MR-T-GOV.04-099).

No *caráter ético* – que respeita estimular a transparência, assegurando responsabilidades e regras para o comprometimento individual e coletivo –, a referência, novamente de quem não esteve incluído no processo, é de que:

(...) O que nós temos em questão é um entendimento de avaliação que passe por um debate estrutural, ético e político. (...) Nós queremos consolidar, nós queremos estruturar um sistema de avaliação que dê conta do conjunto da Educação Profissional e Tecnológica (Rosa, em MR-T-GOV.04-127).

(...) cada um terá que se colocar inteiro, (...) com mente produtiva e mente pensante, e com o coração aberto também porque é uma causa que, como a gente falou, tem a ver com o posicionamento ético. Não tem a ver só com uma questão racional, de ordem técnica (...). A avaliação não pode ser uma medida de sentido burocrático apenas (...) (Rosa, em MR-T-GOV.04-130).

A única ressalva é feita para indicador do *caráter do público*, no qual todas as falas coletadas sinalizam para a uma proposta que contém os interesses de todos – “um sistema de avaliação de todos para todos” (OF3-R-251).

Assim, constituindo um contexto sociológico necessariamente conflituoso, o processo do Sinaep, com ambição de se sagrar legitimado, democrático e participativo, foi aparentemente atropelado pelas instâncias políticas governamentais, ao ter furtada a expectativa de desenvolvimento das ações de teste e divulgação pública previstas em continuidade à formulação da proposta, quando da cessão do MEC às pressões dos SNA pelo embargo do processo.

Quadro 32. Identificação da *legitimação* e da *democracia participativa* no contexto do Sinaep.

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Legitimação compensatória (Weiler, 1983)	
<i>Legitimação pela legislação</i>	<p>“observa-se nos documentos legais citados a vinculação entre educação de qualidade, avaliação e educação profissional e tecnológica, tornando-se, assim, tais documentos, uma referência primordial” (DB-SINAEP-593).</p> <p>“a gente traz a ideia de que o sistema seja regulamentado por um decreto específico ou um decreto dentro da regulamentação da Educação Profissional (...), para transferir força e legitimidade a esse sistema, e também que ele contemple alguns aspectos legais de implementação garantindo força, de fato, ao sistema” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-266).</p> <p>“(…) esses arcabouços legais, das Diretrizes Curriculares, da LDB e de como se estrutura a educação profissional, que essa avaliação tem que ter esse olhar do que hoje se tem como estrutura da avaliação educacional e de como ela está concebida em termos de diretrizes. Então, não tem como desconectar essa questão da avaliação em termos das diretrizes” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-263).</p> <p>“Eu não sei se a gente não teria uma forma de colocar isso no decreto. (...) Eu temo que se ficar somente nesse documento não fique forte o suficiente ‘pras’ gestões entenderem que talvez, operacionalmente falando, seja imprescindível” (Begônia, em OF4-T-CD.02-267).</p>
<i>Legitimação pelo conhecimento especializado</i>	<p>“Participaram como expositores nas oficinas, pesquisadores e gestores em avaliação de políticas públicas e gestores da educação profissional. Assim, foram apresentadas experiências do Centro Paula Souza/SP, Secretaria de Educação/SC, FDE/Conif, IFRN, Senai e Senac e foram realizados painéis que contaram com a participação de Luiz Caldas (IFF), Francisco Aparecido Cordão (CNE), Sandra Zákia (USP), Suzana Schwerz Funguetto (DAES/Inep), Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC e Sesu/MEC), Dante Henrique Moura (Anped e IFRN), Ana Cristina Brito Arcoverde (UFPE), José Francisco Soares (UFMG, CNE), Paulo Jannuzzi (SAGI/MDS), Maria Aparecida de Queiroz (Anpae), Márcio Adriano de Azevedo (Admee e IFRN), Paulo Meyer (Ipea), Cimar Azeredo Pereira (IBGE) e Eliana Ferreira Elias (Dieese)” (DB-SINAEP-598).</p> <p>“Além do mais, havia estudiosos e teóricos, técnicos que conheciam bem a área de EPT” (Bromélia, em Q-C02-099).</p> <p>“Contou-se também com a participação de expositores em oficinas. Tais expositores eram pesquisadores e gestores em avaliação de políticas públicas e gestores da educação profissional. (...) Foi um esforço em reunir vários setores e instâncias que realizaram avaliação ou pesquisas em educacional [sic.] e, em especial, quem atua na EPT” (Papoula, em Q-C05-100).</p> <p>“(…) são pessoas (...) que realmente conhecem a rede a fundo, todo esse trabalho (...), têm muita experiência (...). Então eu acredito que isso vai ser um trabalho muito bom, porque é dentro da realidade (...) que cada um viveu” (Oleandro, em OF3-T-RF.08-283).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
<i>Legitimação pela participação</i>	<p>“[as discussões] permitiram a representação de todas as situações do nosso sistema de ensino. (...) Presença dos diversos segmentos nas discussões e oficinas” (Miosótis, em Q-P05.RF-089).</p> <p>“o processo de construção da proposta buscou (...) possibilitar a representação e a participação dos atores da educação profissional e tecnológica em toda a esfera nacional. (...) Julgo que houve a preocupação, por parte coordenação geral do processo, em contemplar, regiões, setores, redes, órgãos, instituições” (Margarida, em Q-C04-093).</p> <p>“todas as redes tiveram oportunidade de participação, contribuição, diálogo e experiência. Todas tiveram a oportunidade de contribuir e participar da construção coletiva desse processo” (Gérbera, em Q-C03-097).</p> <p>“a gente tá muito feliz em relação a todo esse trabalho, (...) essa ação pra nós da rede federal (...) tá sendo super válida e com grande credibilidade com a representação de todas as ações das instituições que trabalham com ensino técnico” (Oleandro, em OF3-T-RF.08-274).</p> <p>“dar sequência ao debate em torno da avaliação da educação profissional contexto no qual eu também quero destacar a importância da presença do INEP e das Secretarias de Estado da Educação, (...) todos os sistemas” (Milefólio, em OF1-T-ESP.04-275).</p> <p>“(…) uma etapa importante na consolidação desses indicadores é a sua aprovação em audiência pública, onde o conjunto da sociedade brasileira poderá opinar sobre o tema (...)” (OF3-R-292).</p>
Legitimação democrática [(Scharpf, 2003) ; (2013)]	
<i>Input legitimacy</i>	<p>“(…) a proposta foi construída procurando trazer abrangência de concepção, metodologia e bases legais em cada passo ou objetos definidos” (Papoula, em Q-C05-101).</p> <p>“(…) A ideia de constituir esse grupo, essa plenária e também um grupo de trabalho menor, mas que tem representação de todas as redes é justamente pra que a gente possa ter esse olhar, considerar, (...) na elaboração dessa proposta, todos os olhares para que nós consigamos também (...) extrair pontos que são comuns que nós possamos avaliar (...), de forma que nós tenhamos um olhar externo às instituições, mas que seja comum a todas elas” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-293).</p>
<i>Output legitimacy</i>	<p>“A proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep) nasce (...) tendo por base as experiências de avaliação em educação (nacionais e internacionais), uma série de documentos legais, pesquisas acadêmico-científicas e práticas de gestão em avaliação de políticas, programas e projetos sociais, além do material produzido e das discussões realizadas nas reuniões técnicas e nas oficinas” (DB-SINAEP-597).</p> <p>“a gente agradece que o INEP está conosco desde o início e que não seria possível nós discutirmos isso sem vocês estarem juntos. A gente já falou isso desde o início. Afinal, nós estamos preparando, mas no final, quem vai operar e finalizar é, de fato, o INEP ou o INSAES porque é uma expertise que vocês que dominam” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-285).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
	<p>“(…) o nosso objetivo é justamente discutir com vocês a proposta sistematizada a partir das nossas oficinas, de material consultado, das experiências de avaliação que nós já temos estabelecidas no país, os Sinaes e, em alguma medida, o SAEB e o ENEM e daquelas todas as experiências que nós trabalhamos aqui na segunda oficina que foram experiências das diversas redes de educação profissional” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-245).</p>
<i>Throughput legitimacy</i>	<p>“nós estamos aqui porque conhecemos, porque temos capacidade é filosófica, epistemológica, técnico-científica, política, mas, e principalmente, porque temos compromisso. Então eu penso que se pudéssemos sintetizar (...) – não acabou ainda –, mas até aqui eu penso que o que prevaleceu foi, (...) e será certamente o nosso compromisso e o nosso envolvimento com os objetos e com os sujeitos” (Rosmaninho, em OF2-T-CS.02-280).</p> <p>“ausência de uma valorização relativa à cultura da avaliação e à compreensão de que devemos, sim, prestar contas à sociedade que, através de seus impostos, financia a Rede Federal de Educação Profissional” (Girassol, em Q-P02.RF-105).</p> <p>“Houve uma discussão franca entre os diversos atores, com suas características regionais, administrativas, etc. Isso permitiu que não só a construção do documento, mas também o entendimento da realidade nacional pelos próprios atores” (Miosótis, em Q-PO5.RF-106).</p> <p>“(…) todos nós somos corresponsáveis por essa ação (...), a partir do momento (...) que nós tivermos uma proposta constituída para um sistema de avaliação da educação profissional que a única responsável por ser implementada ou não [é a Diretoria]. Então essa é uma ação que (...) da mesma forma que nós propomos uma construção coletiva, a defesa também tem que ser coletiva” (Begônia, em OF2-T-CD.02-301).</p> <p>“A nossa intenção aqui é justamente que essa oficina possa, já a partir das contribuições de vocês, ser preparatória para a audiência pública (...)” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-302).</p> <p>“são questões (...) muito importantes, e (...) só dá pra chegar a isso com grande negociação, não tem jeito (...), tem que colocar as pessoas a pensarem” (Hibisco, em OF2-T-ESP.02-305).</p>
Democracia participativa [
<i>Caráter do público</i>	<p>“a proposta consolidada buscou contemplar, minimamente, os atributos ressaltados nos debates ocorridos no processo que apontam para a diversidade que compõe a EPT brasileira” (Margarida, em Q-C04-086).</p> <p>“As realidades da Educação Profissional no Brasil são bem diferentes, mas conseguiu-se unificar todas a diversidades no documento base construído” (Amaranto, em Q-P01.RE-087).</p> <p>“(…) a gente sempre depois que escreve precisa de um olhar sim individual e coletivo de cada uma das redes pra que a gente possa consolidar um documento que realmente reflita e que a gente diga assim é nosso, não é da SETEC, é nosso” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-253).</p> <p>“eu estou vendo aqui pessoas que têm os mesmos problemas que nós temos em relação a educação profissional e a solução que a gente encontrar com certeza será é benéfica para todo mundo” (Solidago, em OF1-T-RF.09-256).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Caráter democrático	<p>“A discussão técnica e representativa. Rede estadual, rede federal, rede municipal, particular... isso deu voz às diferentes instâncias” (Bromélia, em Q-C02-077).</p> <p>“A proposta do SINAEP (...) foi dialogada com representatividade das redes e aproveitando experiências existentes” (Papoula, em Q-C05-079).</p> <p>“Ao final, as diferenças foram minimizadas. Todos os envolvidos foram motivados a ‘baixar as armas’ e participar de um processo que foi muito democrático” (Girassol, em Q-P02.RF-080).</p> <p>“As discussões possibilitaram a participação de todos os atores. Tivemos ampla abertura para discutirmos os mais diversos temas” (Glicinia, em Q-P03.RF-081).</p> <p>“possibilidades democráticas de representação” (Lisianto, em Q-P03.RE-096).</p> <p>“estamos muito contentes com essa oportunidade de participar desse trabalho não é, nós já estamos iniciando um trabalho no SENAI de avaliação e ficamos muito contentes com a oportunidade de dividir, de socializar, de compartilhar essa experiência nossa com a rede federal, com as redes estaduais” (Jasmin, em OF1-T-SNA.03-246).</p> <p>“eu acho que o compromisso com o processo [de avaliação] com expedientes que atendam a educação profissional ele tem que ser popular porque sem ser popular ele não será democrático” (Milefólio, em OF1-T-ESP.04-247).</p>
Caráter ético	<p>“compromisso ético-político com a sociedade (...)” (DB-SINAEP-590).</p> <p>“(...) pensando também, como uma avaliação multidisciplinar, a legitimidade do processo nas suas dimensões política e ética” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-257).</p> <p>“(...) primeiro dar essa tranquilidade pra vocês porque eu notei, naquela dinâmica que tivemos pela manhã (...), em alguns momentos houve alguma tensão (...) em relação a como vai ser conduzido esse trabalho” (Acácia, em OF2-T-GOV.01-258).</p> <p>“(...) questões que nós precisamos aí pensar. Então isso aqui tudo são questões ainda em aberto como decisão (...), não temos decisões fechadas, temos que como decisão que somos nós que iremos produzir respostas (...), então nós iremos construir essas respostas coletivamente” (Acácia, em OF2-T-GOV.01-259).</p> <p>“todo o processo foi uma construção coletiva realizada com instituições da EPT públicas e privadas e de diversos estados da federação que se reuniram para discutir e elaborar o documento-base proposto” (Gérbera, em Q-C03-098).</p> <p>“a dinâmica da gestão das escolas das diversas redes (nesse item, houve necessidade de bastante cuidado na redação para que preservasse as características de cada rede)” (Astromélia, em Q-C01-102).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro e nas unidades de registro codificadas na investigação.

Os processos e as articulações: os embates de ideias e as negociações possíveis

Para analisar os processos e as articulações estabelecidos na construção do Sinaep, o olhar sociológico se pautou sob os indicadores de: estratégias, negociações e ações; vozes presentes e ausentes; e consequências do processo. O Quadro 33 referencia as unidades de registro que identificam a presença (ou não) de características que fundamentam os indicadores. Nesse contexto, convocamos Tedesco (2002, p. 16) para lembrar que

a educação é o sistema social mais importante, do ponto de vista da produção e da distribuição de conhecimentos (...). Por isso, não é de se estranhar que a discussão sobre os processos de transformação educativa provoque, simultaneamente, grande demanda de consensos, de acordos e de acertos, e constitua um foco intenso de conflitos.

Os trechos destacados no quadro revelam um conjunto complexo de interpretações e, por esse motivo, vamos organizá-las separadamente, o que permitirá uma visualização mais didática das conclusões.

As estratégias, negociações e ações

Em relação às estratégias, negociações e ações, os trechos destacados no quadro revelam que:

- Como já era de se imaginar, em função da análise das concepções político-pedagógicas, as principais arenas de confronto se estabeleceram no campo das ideias.
- As propostas resultantes no texto da política foram conseguidas por meio de negociações quase sempre frutíferas, e, muitas vezes, por meio de aprovação da maioria em votações. Com isso, ficaram evidenciados um expreso desconforto na aceitação das propostas consignadas, e algumas consequências institucionais e individuais – especialmente para alguns coordenadores dos SNA que, em ocasiões específicas e pontuais, mas relevantes, se posicionaram contrariamente às concepções das suas redes²⁰⁰.
- Foram sugeridos e utilizados, tanto pela coordenação, quanto pelos próprios atores, diversos dispositivos e mecanismos de negociação e mediação de conflitos, que incluíram:
 - o delineamento processual de estratégias, de procedimentos e de negociações, com a criação coletiva de uma agenda, o revezamento da coordenação dos trabalhos e a reavaliação de estratégias operacionais;

²⁰⁰ Acerca dessa observação, Lopes e Macedo (2011, p. 275) entendem que, na noção de negociação, “o que está em jogo é a capacidade de determinados grupos sociais particulares representarem, temporariamente, a totalidade das demandas. Como, no entanto, a representação sempre envolve a incorporação do representado à esfera política com uma nova identidade – criada pela interpelação do representante, aqueles que ele representa – ela será sempre precária e incompleta (...). Este sujeito, constituído na ação política, é capaz assim de transcender à estrutura, ao mesmo tempo que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui por meio da indecidibilidade”.

- a relatoria e a documentação dos alinhamentos consignados a cada etapa;
- a utilização de bases legais de referência; e
- o desenvolvimento de espaços coletivos de mediação por meio das oficinas, dos grupos de trabalho e do diálogo participativo.

As vozes presentes e ausentes

Em relação às vozes presentes e ausentes, os trechos destacados no quadro revelam que houve, no processo, a constituição, a potencialização e a fragilização de atores e de ações, observados a partir das seguintes interpretações:

- Embora se autoavaliem como subalternizados no processo, os SNA foram entendidos como tendo uma atuação coesa e harmoniosa na defesa de suas concepções.
- As escolas técnicas vinculadas relataram uma certa dificuldade inicial de se fazerem ouvir como representantes da Rede Federal, no entanto, a voz ativa e a participação efetiva proporcionaram a constituição com atores do processo.
- A preponderância de representantes mais vinculados às áreas ditas ‘duras’ da ciência e da tecnologia fragilizou o diálogo em relação às linguagens em geral, inclusive as artes.
- Houve um empoderamento daquelas redes com maior autonomia e organização sociopolítica em relação às demais redes estaduais.
- Embora com boa representatividade em relação às redes ofertantes de educação profissional, houve uma participação majoritária de professores-gestores nos grupos de trabalho que capacitou essa categoria, enfraquecendo as representações (simbólica e material) dos técnicos-administrativos em educação.
- Há, em alguma medida, o favorecimento de atores governamentais, inclusive da própria Setec/MEC, ao serem incorporados, ao documento-base, alguns aspectos e indicadores que não haviam sido objeto de discussão nas três primeiras oficinas.
- A ausência de estudantes em todo o processo – embora tenha sido objeto de discussão nos grupos de trabalho e conte com duas categorias expressas no documento base (estudantes e egressos) – foi relatada como um aspecto de fragilização da proposta.

As consequências do processo

Em relação às consequências institucionais e setoriais, os trechos destacados no quadro revelam que, além das validações técnicas e sociopolíticas previstas no processo e da própria implementação de um sistema nacional de avaliação para os cursos técnicos – objetivo central do processo –, o desenvolvimento da proposta para a política gerou, entre os participantes, algumas expectativas:

- a avaliação da educação profissional como política pública em suas diversas dimensões, especificidades e complexidade;
- o fomento à cultura de uma política interna de autoavaliação nas redes ofertantes;
- a identificação de escolas e instituições que precisam de um olhar regulatório ou/ou supervisor em relação ao referencial de qualidade estabelecido coletivamente por meio dos indicadores;
- a atuação mais articulada e coordenada das redes ofertantes;
- a melhoria nos processos de gestão e de oferta educacional;
- a ampliação da avaliação das ofertas de educação profissional, incluindo cursos técnicos e programas de qualificação profissional, ampliando as atuais avaliações parciais proporcionadas pelo Enem/Saeb (para a parte propedêutica do ensino médio) e pelo Enade/Sinaes (para as instituições ofertantes de cursos de graduação e para os cursos superiores de tecnologia); e
- a construção e a implantação de uma política de financiamento e de uma política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

As principais consequências internas do processo foram reveladas nas falas de Camélia, na Oficina 3, e de Acácia, na Oficina 4, e dizem respeito à riqueza socioeducacional proporcionada pela interação no processo:

“(...) cada pessoa (...), quando começou nossa discussão ontem, cada pessoa parecia que ‘tava’ (...) com a sua verdade (...). A minha sim, mas outra era aquela desilusão. Não, mas a minha não contempla... E eu acho que a gente conseguiu quebrar todas essas barreiras e as pessoas foram entendendo, de fato, qual era o objetivo do trabalho (...). Mas eu acho que a nossa discussão ela foi (...) tão rica que essa (...) barreira foi totalmente transposta e eu acho que aqui ‘tá’ todo mundo feliz (...). Então eu acho que essa riqueza humana (...), como nós seres humanos somos capazes de aprender uns com os outros, então essa aprendizagem humana foi linda, maravilhosa (...), muito bom. Desconstruímos, reconstruímos, revimos nossas posições, criamos, recriamos (...)” (Camélia, em OF3-T-CS.01-307).

A gente quer mais uma vez agradecer, (...) foram vários meses muito felizes junto com vocês. Estamos muito satisfeitas da coesão desse grupo, do trabalho, do envolvimento, enfim, de tudo que nós conseguimos fazer juntos! (Acácia, na Oficina 4).

Em relação aos impactos no enfrentamento entre interesses socioeducacionais, “dificuldades de ordem financeira, administrativa, técnico-pedagógica e, até mesmo, humana e cultural, podem ser citadas como importantes desafios a serem vencidos para a implementação de um sistema nacional de avaliação” (DB-SINAEP-601). Essas dificuldades se consubstanciam por meio de:

- ausência de pessoal e de conhecimentos técnicos específicos para realização e sistematização das avaliações internas;
- precariedade de estrutura física nas redes públicas estaduais e algumas instituições da Rede Federal, nomeadamente as escolas técnicas vinculadas às universidades;
- falta de autonomia administrativa em algumas redes públicas estaduais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades, em contraposição àquela exercida pelos SNA e pelas demais instituições públicas integrantes do sistema federal de ensino;
- falta de garantia de recursos orçamentário-financeiros nas redes públicas estaduais e federal;
- divergências conceituais entre as redes públicas federal e estaduais e os SNA no estabelecimento das concepções para o Sinaep e para a construção dos indicadores de avaliação;
- recorrência de temas e formas de avaliação aplicados ao ensino superior; e
- ausências de padrões de qualidade e de currículos para a educação profissional, embora haja as diretrizes curriculares e o catálogo nacional de cursos técnicos.

Por fim, no intuito de ilustrar esse processo de interações, coletamos um curioso recenciamento de exclamações, interrogações e reticências nas falas de Acácia, nas diversas oficinas:

Então ficou claro qual é a proposição do grupo? Alguém tem objeção? Não.
Todos de acordo? Alguém contra? Ok.
Compreendido? Algo contra? Alguma colocação? Ok.
Alguma coisa contra? Algum destaque? Não. Ok. Aprovado.
Gente, eu acho que a gente não deve prolongar essa discussão...
Perfeito. Gente, ehh então ficamos (...) com esse encaminhamento.
Gente, eu tô perdida aqui. preciso de falas! Vamos lá, falas!
Pode ser?! Pronto, agora (...) eu tô sentindo que tem uma solução (...).
E aí. Alguém mais pra se manifestar? Contra, a favor, enfim.
Plateia posicionando-se, por favor!
Vamos nós, heróis da resistência! Vamos lá (...)!

Quadro 33. Identificação de *processos e articulações* no contexto do Sinaep.

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Estratégias, negociações e ações	
Arenas de confronto	<p>“As perspectivas defendidas, tanto do ponto de vista dos fundamentos quanto do teórico-metodológico [do currículo], por vezes destoavam e mostravam poucas aproximações. Nesse sentido, foi preciso fazer várias mediações e negociar conflitos e consensos” (Margarida, em Q-C04-136).</p> <p>“Então os indicadores vão passar por ‘dois paredões’, o primeiro que é justamente esses três parâmetros aí de adequação dos indicadores, e depois que fecharem estes, vão pra próxima oficina trabalhar o desdobramento deles (...)” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-355).</p> <p>“as divergências foram muito em função das realidades vivenciadas pelos participantes, porém mesmo com realidades diferentes, a concordância de alguns aspectos a comporem a ferramenta foi por consenso, mesmo não sendo a realidade, mas entendendo a importância” (Amaranto, em Q-P01.RE-138).</p> <p>“(…) os indicadores presentes no documento refletem o que se conseguiu de consenso, obtido por votação e aprovado pela maioria dos presentes” (Crisântemo, em Q-P01.RF-140).</p> <p>“(…), a ideia é que nós consigamos, numa negociação – vai ser sempre um processo de negociação (...)” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-367).</p> <p>“O esforço na construção do diálogo, para mim, foi intenso. Ainda assim, sabe-se que a construção coletiva de uma visão macro, em que todos estão representados, mas não exclusivamente, é um árduo processo” (Girassol, em Q-P02.RF-156).</p> <p>“Os maiores conflitos que o sistema S, de modo geral, trouxe para as discussões foi a sua própria experiência. Como eles já realizam a avaliação dos seus cursos e possuem uma estrutura própria para isso, muitas vezes tentaram impor suas ideias e concepções, o que confrontou com a opinião dos demais” (Prímula, em Q-P06.RF-157).</p> <p>“Entre eles [os representantes dos SNA], os confrontos eram maquiados, sutis e pouco perceptíveis. Surgiram, no grande grupo, nos trabalhos de definição dos indicadores, quando se percebia que as defesas eram muito mais para uma autoproteção, buscando não evidenciar as dificuldades do processo, nem deixar prevalecer alguma concepção mais progressista” (Papoula, em Q-C05-150).</p>
Dispositivos e mecanismos de negociação e mediação de conflitos	<p>“(…) Eu acho que esse é o momento excepcional para refletir sobre isso – e aí eu penso também que a estratégia dos grupos de trabalho é fenomenal” (Gerânio, em OF2-T-ESP.01-349).</p> <p>“A parte dois na íntegra deverá ser trabalhada em cada um dos grupos, e cada grupo deve ter um relator, que deve seguir nosso modelo de relatoria bastante objetivo, de modo que a gente tenha uma otimização aqui no processo e os relatores virão pra mesa falar em nome do grupo” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-351).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
	<p>“cada uma das mesas que nós vamos ter está sendo coordenada por um dos representantes que faz parte do grupo de trabalho (...)” (Acácia, em OF1-T-GOV.01-354).</p> <p>“nós desmembramos essas duas oficinas exatamente em função desse trabalho, que é um trabalho que requer (...) um distanciamento (...) obrigatório entre (...) a primeira parte e a segunda parte, para que a gente possa também amadurecer um pouco, e também porque vocês vão ver a sistematização que o grupo fez (...)” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-361).</p> <p>“o Bom então (...) precisa fazer um aprofundamento desse debate através da criação de uma agenda que vai servir de diretriz para os próximos eventos” (Solidago, em OF1-T-RF.09-362).</p> <p>“(...) o formato adotado dos seminários, oficinas, grupos de trabalho” (Lisianto, em Q-P03.RE-137).</p> <p>“Em alguns embates, não ocorreram ganhadores ou perdedores, buscou-se o consenso, documentando os procedimentos alinhados no debate. A preocupação em sistematizar todos os procedimentos, inclusive com as devidas bases legais, foi a melhor alternativa de garantir o equilíbrio” (Papoula, em Q-C05-139).</p> <p>“(...) nós estamos nesse momento pensando, trabalhando com todas as possibilidades. E aí, a partir de todas essas possibilidades avaliaremos o que é viável, o que não é viável, pra aí assim irmos fechando, delineando um pouco mais o escopo e afunilando aí pra uma proposta final pra esse sistema” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-365).</p> <p>“Eu acredito, por mais que possamos discordar, que parte desses consensos está na resolução [das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio]. A resolução foram três anos de grande debate, de briga, tensão, pode não ser, eu sempre falo isso, a resolução que eu gostaria de ter, mas é a resolução que temos e construímos, que conseguimos construir. Então, ela aponta vários elementos que podem ser, podem ser um quadro analítico bastante interessante para pensar esse consenso. Porque de fato, a grande discussão vai ser nas ênfases” (Cravo, em OF1-T-RE.02-371).</p> <p>“Mas, através do diálogo, creio que conseguimos contribuir para que o documento do SINAEP não excluísse essas diferenças (...)” (Girassol, em Q-P02.RF-145).</p>
Vozes presentes e ausentes	
Constituição, potencialização ou fragilização de atores	<p>“As Escolas Técnicas Vinculadas estavam num momento de afirmação de seu status institucional pois, de início, elas sequer eram mencionadas pelos membros dos institutos, quando se referiam à Rede Federal. Ademais, as Escolas Técnicas Vinculadas oferecem muitos cursos de formação em Artes que (...) têm uma natureza bastante distinta das outras áreas do conhecimento. A pouca compreensão dessas diferenças dificulta o diálogo (...)” (Girassol, em Q-P02.RF-144).</p> <p>“Como representante da rede estadual (...), me senti muito contemplado, podendo compartilhar as minhas vivências e ideais e alcançar muito aprendizado com o coletivo das representações” (Lisianto, em Q-P03.RE-147).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
	<p>“Estados com maior autonomia e empoderamento para os seus gestores, apresentaram melhores resultados” (Lisianto, em Q-P03.RE-151).</p> <p>“as instituições serviços nacionais de aprendizagem (...), salvo algumas posturas, no geral o que se notou foi uma sintonia entre os elementos e as proposições defendidas pelo conjunto dessas instituições” (Margarida, em Q-C04-146).</p> <p>“Em decorrência dos conflitos (pouco explicitados) quanto ao financiamento público do Sistema S (...), particularmente, percebi uma capacidade organizacional e gerencial, no geral, melhor articulada nos representantes do Sistema S, durante o processo. Em muitos aspectos relativos aos processos de avaliação e controle da qualidade do serviço educacional ofertado, o Sistema S se mostrava mais avançado (...). Diante disso, alguns deixavam transparecer certo ‘ciúme’ (...). Claro que pouco pode expressar essa minha percepção” (Girassol, em Q-P02.RF-148).</p> <p>“As diretrizes expressam demonstram mais claramente as concepções de Educação Profissional da Rede estadual e Federal. Os serviços Nacionais de Aprendizagem possuem uma dinâmica diferenciada - cada um representado seu setor produtivo. O entendimento sobre a dinâmica desses sistemas ficou prejudicada no documento. É necessário se repensar e articular melhor essas concepções” (Adónis, em Q-P01.SNA-143).</p> <p>“não participação do segmento estudantil, um segmento importantíssimo para a elaboração de qualquer proposta avaliativa. Desse modo, não tivemos a voz (participação) direta dos estudantes” (Papoula, em Q-C05-154).</p> <p>“(…) se considerarmos a extensão e amplitude da EPT em todo o país, (...) tivemos uma pouca representatividade. (...) Teve uma participação direcionada, basicamente, para os gestores” (Papoula, em Q-C05-158).</p> <p>“(…) os apêndices são a sistematização dos indicadores após a última oficina em que nós trabalhamos, ainda com base em algumas diretrizes da própria Setec, e também, em alguns casos, a necessidade de alguns indicadores mais quantitativos que não foram tão abordados nas oficinas” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-376).</p> <p>“o texto original não há qualquer citação, ou não é qualquer, mas não há muita citação no texto sobre a participação dos [servidores] técnicos[-administrativos] no processo de gestão, ensino, aprendizagem (...)” (Violeta, em OF4-T-RF.01-387).</p>
Consequências do processo	
Impactos no enfrentamento entre interesses socioeducacionais	<p>“como fazer a avaliação de egressos, visto que a maioria das redes estaduais não tem isso sistematizado, nem recursos humanos e financeiros” (Amaranto, em Q-P01.RE-124).</p> <p>“A realidade do Sistema S, em termos de infraestrutura, comparados às instituições estaduais e federais é abissal, e dessa forma o que para ele é rotina, para os outros é um ponto muito distante em ser atingido para alguns aspectos” (Amarando, em Q-P01.RE-119).</p> <p>“(…) avaliar, significa verificar se certas condições/infraestrutura estão presentes na instituição/curso. Se não estão, devem ser implementadas, o que demanda recursos. E este foi o principal debate, por consequência, a maior influência nas discussões” (Miosótis, em Q-P05.RF-115).</p> <p>“(…) a autonomia dos sistemas, que também buscaram se afirmar como sistemas ‘autônomos’ em relação ao MEC” (Miosótis, em Q-P05.RF-113).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
	<p>“(...) as Escolas Técnicas Vinculadas, por possuírem menor autonomia administrativa, questionaram alguns indicadores devido à dificuldade em cumpri-los” (Miosóti, em Q-P05.RF-114).</p> <p>“De outro lado, as escolas [técnicas vinculadas] também não têm projetos de modernização e de compromisso social com a população e com o desenvolvimento da universidade. Atuam como se fossem apêndices desconectados da instituição maior” (Girassol, em Q-P02.RF-125).</p> <p>“(...) ficaram evidenciadas as políticas públicas (federal e estadual) e pública-privada (Sistema S) e suas concepções, que foram temas de bastantes discussões para a elaboração do SINAEP” (Glicínia, em Q-P03.RF-116).</p> <p>“A avaliação do currículo não figurou ponto convergente em nenhum momento, dada a pluralidade e a diversidade das ofertas de EPT desenvolvidas pelas redes e instituições desse país” (Margarida, em Q-C04-117).</p> <p>“As concepções de educação profissional encontradas nos grupos de discussão e construção da proposta foram variadas, cada rede trouxe para a discussão os seus valores, as suas experiências e em alguns momentos, houve a necessidade de mediação de forma mais enfática, retomando o objetivo da proposta de avaliação” (Prímula, em Q-P06.RF-121).</p> <p>“As instituições possuem interesses e condições bem diversas e divergentes. As Redes Federal e Estaduais inserem-se na seara da educação profissional, pública e com qualidade social. Já as instituições privadas, estão mais preocupadas com os valores e interesses mercadológicos, com a manutenção administrativo-financeira, e com cursos de qualificação mais estreita” (Lavanda, em Q-P04.RF-122).</p> <p>“(...) mesmo tendo divergência (...) dos modelos de gestão das redes (...), a ideia é que nós consigamos, numa negociação (...) ter, para a concepção de gestão, elementos que possam ser trabalhados por todas as redes (...)” (Acácia, em OF3-T-GOV.01-325).</p> <p>“O momento de construção de indicadores foi o ponto de maior tensão do processo, o que implicou em muitos embates ideológicos e práticos” (Papoula, em Q-C05-129).</p> <p>“Aqui é algo que o grupo bateu bastante: recorrência de temas anteriormente discutidos (...). Falas muito que vem do ensino superior (...)” (Urze, em OF4-T-RE.05-379).</p> <p>“nós não somos preparados (...), pelo menos assim, quer dizer eu ‘tô’ falando eu, mais o meu entorno, é nós assim do meu entorno, nós não estamos preparados para lidar com dados, para lidar com critérios de avaliação fundamentados em dados estatísticos, (...) e nós não temos assim esse preparo. (...) Decorrente disso, uma carga horária específica de um grupo dentro da escola para que use isso, para que possa sentar, estudar, abrir a internet, ver esses dados, analisar, rever, reconfigurar (...) tudo isso é muito difícil (...)” (Violeta, em OF2-T-RF.01-337).</p> <p>“uma questão que me intriga nessa (...) avaliação do sistema da educação profissional que é justamente a falta de padrão que a gente encontra na oferta da educação profissional (...), a gente não teve tempo de criar um padrão nacional (...). Ao mesmo tempo em que a gente cria um padrão nacional de qualidade a gente já tem que enfrentar o desafio da avaliação e a gente ‘tá’ fazendo tudo isso ao mesmo tempo, como não poderia deixar de ser (...)” (Gardênia, em OF2-T-SNA.02-346).</p>

Indicadores Características	Unidades de registro que fundamentam as características dos indicadores
Consequências institucionais e setoriais	<p>“Uma questão valiosa se traduz na correção de rumos, apresentando desdobramentos em função dos resultados encontrados e o fomento à cultura de uma política interna de autoavaliação nas instituições de EPT” (Papoula, em Q-C05-112).</p> <p>“(…) é uma experiência que agrega valor para a instituição que antes tinha avaliado os cursos superiores e agora passa a avaliar também toda a oferta de cursos tecnológicos [inclusive cursos técnicos] no âmbito da instituição” (Fuchsia, OF4-T-ORG.01-308).</p> <p>“a gente vai rever nesse sentido de deixar claro, diminuir um pouco essa parte inicial, e deixar bem claro que a gente quer avaliar a Educação Profissional como política pública sim” (Acácia, em OF4-T-GOV.01-311).</p> <p>“A rede federal, no caso dos institutos aspiram isso, têm uma necessidade de avaliação, porque é a partir desses indicadores que nós vamos identificar quais são os nossos pontos críticos e trabalhar com afinco em relação a esses pontos” (Oleandro, em OF3-T-RF.08-312).</p> <p>“Depois que ela [a avaliação da educação profissional] transcorrer e os primeiros sinais aparecerem, eu penso que a gente deve estar com o foco de que ela nos ajude a construir (...) ou a implantar a política de financiamento para a educação profissional (...)” (Açafrão, em OF1-T-RF.02-313).</p> <p>“(…) para que a gente inclusive provoque as redes de educação a trabalhar de forma mais coordenada” (Milefólio, em OF1-T-ESP.04-314).</p> <p>“Eu digo a vocês uma coisa de coração muito dura: (...) o sistema [de avaliação da educação profissional], se ele for bom, ele também vai identificar as ‘aves de rapina’ que atuam na educação profissional e tecnológica que estão formando cursos, estão com cursos de baixíssima qualidade, ofertando para as populações e, portanto, formando para o desemprego” (Edelvais, em OF1-T-RF.03-317).</p> <p>“Que o resultado dessa avaliação nos traga uma política de formação de professores para a educação profissional” (Açafrão, em OF1-T-RF.02-322).</p>

Fonte: elaboração nossa (2022), com fundamento nos autores referenciados ao longo do quadro e nas unidades de registro codificadas na investigação.

7.2.3. As influências exercidas pelas interações sociopolíticas e pelos confrontos político-pedagógicos: evidências sobre a não implementação da política

Se é certo que “a proposta apresenta diversidade de pensamento, concepções e propostas; não contempla uma única forma ou estrutura de atuação na EPT brasileira” (Papoula, em Q-C05-103), e que “todo o processo foi uma construção coletiva realizada com instituições da EPT públicas e privadas e de diversos estados da federação que se reuniram para discutir e elaborar o documento-base proposto” (Gérbera, em Q-C03-098), é igualmente certo, no entanto, que na busca de estabelecer negociações para a construção do texto, “o documento resultante expressa o consenso a que chegaram as diferentes representações que colaboraram, muitas vezes exaustivamente, na construção da proposta” (Prímula, em Q-P06.RF-088), ainda que “em muitos desses itens não houve consenso, porém representam a opinião da maioria” (Crisântemo, em Q-P01.RF-142), ou seja, os consensos possíveis. Essa constatação corrobora com a afirmação de Lopes e Macedo (2011, p. 258) de que,

como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores. Assim, abrem-se espaços de ação, na medida em que o lugar em que as políticas são codificadas é também ele instável e ambíguo.

Nesse cenário, embora “a participação de todos os possíveis envolvidos que pudessem contribuir com suas experiências e mesmo expressar suas opiniões sobre a temática foi um ponto de destaque nesse processo” (Prímula, em Q-P06.RF-090), é possível identificar que, em alguns aspectos, nem sempre se conseguiu manter a coerência de uma proposta na perspectiva democrática e emancipatória. Essa inconsistência se reflete em contradições apontadas, por exemplo, por Urze na Oficina 4 de construção do Sinaep:

nós colocamos aqui também ‘a fundamentação teórica está contrária à proposta’. (...) Nós (...) gostaríamos de registrar é que [em] determinado momento lá no texto [da proposta do Sinaep] (...) ‘tá’ bem abrangente, bem democrático, participação de todos no processo, mas lá no final ele coloca uma perspectiva já assim: ‘poderá...’ – não é a palavra ensinar, mas – ‘proibir recursos ... podem incidir sanções...’, (...). Então, assim, na abertura tem uma coisa (...) participativa de fato, mas lá no final ‘você’ bate forte... (...).

No entanto, a partir das análises e inferências desenvolvidas em relação às concepções político-pedagógicas presentes no documento-base da proposta, percebe-se que as arenas e as modalidades de enfrentamento estabelecidas no campo das ideias capacitaram (embora não apenas) uma perspectiva emancipatória e democrática de avaliação para o Sinaep, em detrimento de uma perspectiva gerencialista.

Nesse sentido, no texto da política, prevaleceram as concepções defendidas pela Rede Federal e as redes estaduais, sendo minoradas aquelas defendidas pelos SNA, o que, nos movimentos de interação sociológica entre os atores, ficou evidenciado nas respostas aos questionários por Bromélia, Astromélia e

Adónis, sob três óticas intercomplementares. Para Bromélia, “na reunião havia representantes das diferentes instâncias, pública e particular. Mas ressaltou que houve um peso maior com pessoas do IFRN²⁰¹. Essa distribuição poderia ser mais equitativa” (Bromélia, em Q-C02-152). Esse fato, extrapolando para as redes públicas, de modo geral, também foi realçado por Astromélia ao relatar que

uma das principais características do trabalho foi, sem dúvida, a diversidade de representação das redes. Ainda que, numericamente, essa representação nem sempre tenha sido equânime - as representações das redes públicas, somadas, eram em maior número do que as do Sistema S (...) (Astromélia, em Q-C01-160).

Em decorrência disso, Adónis relata que “as diretrizes [presentes no documento-base do Sinaep] expressam demonstram [sic.] mais claramente as concepções de educação profissional da rede estadual e federal. Os serviços nacionais de aprendizagem possuem uma dinâmica diferenciada - cada um representado seu setor produtivo. O entendimento sobre a dinâmica desses sistemas ficou prejudicado no documento. É necessário se repensar e articular melhor essas concepções” (Adónis, em Q-P01.SNA-143). Embora não haja uma menção explícita aos SNA, Astromélia expõe, que “em muitos momentos, houve um claro lamento por parte dos participantes de determinada rede quando ao resultado final da discussão, ainda que os participantes tenham concordado com a redação acordada” (Astromélia, em Q-C01-149). Cabe, por fim, ressaltar as falas de Rosa na Mesa Redonda realizada em 2015, com o objetivo de provocar a Setec/MEC acerca do ‘engavetamento’ da proposta do Sinaep:

Então, entendendo que nós temos uma proposta, que foi construída com a participação de representações das instituições, (...) teve várias atividades que envolveram as pessoas nos estudos, na elaboração da proposta. Nós temos, nesse momento, em desenvolvimento, está sendo organizado, um plano de ações, que nós chamamos estruturantes para concepção e implantação de um sistema de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (...) (MR-T-GOV.04-117).

(...) nós não temos ainda consolidados e consensuados (...) no âmbito da proposta, (...) essa proposta que foi construída em 2013/2014, ela traz, justamente, esse entendimento que tem que ter os indicadores e se debruçou na construção de uma proposta de indicadores. Mas ainda é uma proposta. Nós ainda não podemos dizer: olha, qualquer um que leia esse conjunto de indicadores se identifica, entende e consegue traduzir isso no mundo real (...) (MR-T-GOV.04-121).

(...) A proposta é o que o próprio nome diz: é uma proposta. Nós vamos avançar no entendimento, a preocupação nossa, SETEC, é: as instituições se apropriem dessa proposta (...) (MR-T-GOV.04-097).

Essa que vai ser a nossa tarefa agora. Dialogar, colocando na mesa o que a gente entende, os conceitos, e a nossa aposta pra gente chegar a uma definição (MR-T-GOV.04-118).

²⁰¹ De fato, além da representação da Rede Federal como um todo ser superior numericamente em relação às demais redes, houve a participação de professores e técnicos do IFRN tanto na coordenação dos grupos de trabalho quanto como consultores e especialistas.

Agora, vamos associar os seguintes fatos sociológicos:

- o texto da política do Sinaep apresenta concepções político-pedagógicas na perspectiva emancipatória e democrática, contrária àquelas defendidas pelos SNA;
- os SNA restaram 'insatisfeitos' com as concepções predominantes no texto da política;
- os SNA foram a rede de educação profissional com maior oferta – e conseqüentemente, com maior movimento de recursos financeiros – no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec;
- os SNA – em especial o Senai – detinham espaços privilegiados de interlocução junto ao Gabinete do MEC entre 2012 e 2015 [(Brasil, 2014b), (Agência CNI de Notícias, 2015)];
- o grupo de trabalho entrega o relatório do Sinaep (Brasil. MEC. Setec, 2014d), contendo o documento-base e indicando a necessidade de realização de uma prova de conceito dos indicadores elaborados e de uma consulta pública no CNE; e
- a Setec/MEC, em silêncio por mais de um ano, tendo sido provocada, argumenta publicamente que não há 'consolidação e consenso' para implementação da proposta do Sinaep.

Essas evidências sugerem que houve uma interferência de ordem política, socioeducacional e (porque não) econômica no sentido de obstruir a implementação, ou, ao menos, a continuidade das ações propostas para o estabelecimento de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica. Se foi pelo Pronatec que o Sinaep foi iniciado, foi também em função dele que foi 'engavetado'.

Essa também parece uma conclusão a que Lavanda tinha chegado, em dois momentos: “parece que a proposta foi 'abortada', visto que sequer o documento foi publicizado pela SETEC” (Lavanda, em Q-P04.RF-064); e “(...) isso não é uma tarefa fácil, ante a complexidade das Redes. Tanto é, que não foi implementada” (Lavanda, em Q-P04.RF-031). E, ainda, numa premonição, o que Begônia anunciou na Oficina 2: “(...) a gente precisa também ter posicionamentos, inclusive políticos, pra que (...) não ocorra a mesma coisa (...), no sentido de se engavetar, por exemplo, projetos de avaliação como nós vamos discutir, como nós vamos pensar” (Begônia, em OF2-T-CD.02-299).

Assim, “no interior do que poderia ser chamado de posições legitimadas, no entanto, ainda há uma pluralidade de grupos em disputa” (Lopes & Macedo, 2011, p. 258). Em última instância, ao que parece, estamos presenciando o fenômeno relatado por Ball e Mainardes (2011, p. 14):

Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de 'ter' uma política – mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O COMEÇO DO FIM

A partir de uma perspectiva construtivista, os intelectuais críticos, a despeito de sua tentativa de persuadir, estão convencidos de que nunca há uma interpretação ou compreensão perfeitas, definitivas ou abrangentes, nem uma análise conclusiva que não possa ser questionada ou sujeita a debate e crítica séria.

(Torres C. A., 2003, p. 136)

Embora o campo da análise das políticas educativas pautadas em sistemas nacionais de avaliação da educação seja bastante produtivo, com inúmeras publicações que focalizam a educação básica e a educação superior, a mesma caracterização não se aplica, no Brasil, para a avaliação da educação profissional e tecnológica. Nesse aspecto, inserimos esta investigação num espaço inédito e privilegiado em que um *conjunto educacional* composto por atores governamentais e não governamentais das redes ofertantes e das instituições de pesquisa em educação profissional interagem e negociam – num terreno específico e com uma dinâmica sociopolítica própria – concepções político-pedagógicas para a construção de uma proposta para a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica.

De partida, foram definidos para esta investigação, como problema, compreender o lugar da política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil na agenda de Estado e interpretar os movimentos decorrentes dos processos de construção dessa política, e, como objeto de estudo, a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período de 2009 a 2015. A partir disso, procurou-se, ao longo de um curso que se iniciou, em alguma medida, ‘de trás para a frente’, construir uma narrativa para analisar a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, tendo por referência o período de 2009 a 2015, a partir de uma interpretação metodologicamente guiada por uma investigação qualitativa, por meio de uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, do método de abordagem indutivo, e de um estudo de caso único – a construção do Sinaep.

Nesse percurso, inspiramo-nos nas questões de pesquisa – “Como se configura a agenda de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil?” e “Que aspectos de natureza sociológica (interações, interesses e influências) se revelam no processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil?” – para:

- verificar como os diferentes interesses (econômicos, políticos e socioculturais) influenciam e/ou constituem a agenda nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica; e

- evidenciar os confrontos emergentes entre as concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica e o processo de construção de uma política nacional de avaliação.

As hipóteses de trabalho anunciadas aprioristicamente – definidas ainda em 2016, no início da escrita desta tese por sua autora engenheira – poderiam causar um constrangimento hoje à (quase) doutora em Ciências da Educação. Ao contrário, causa-nos orgulho, pois constituem-se um referencial que marca o processo formativo que possibilitou, no presente, configurar conclusões e sínteses elaboradas e condizentes com a especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa.

Contribuições da pesquisa

As contribuições desta investigação se apresentam no campo acadêmico – particularmente dos pontos de vista teórico-metodológico e empíricos – e ainda no campo específico da educação profissional e tecnológica brasileira.

Do ponto de vista teórico-metodológico, inscrevemos a análise triangulada de trajetória da política educativa desta investigação e ampliamos, a partir do referencial original, articulado por Fátima Antunes (2004c) no seguimento de Ball e Schilling (1994) – a análise de trajetória de processos de inovação sociopolítica em educação –, um olhar multidimensional entre um conjunto de abordagens, teorias e metodologias que focalizam quer a globalização e o Estado capitalista quer a práxis da política educativa, por meio:

- dos processos da *política educacional global* (Verger et al., 2016);
- dos momentos da política segundo a abordagem da *economia política cultural crítica da educação* (Robertson & Dale, 2015);
- dos contextos da abordagem do *ciclo de políticas* (Ball, 1994);
- dos contextos de análise sociológica (Afonso, 1998, p. 30);
- da análise do *conjunto educacional* (Lopes Cardozo & Shah, 2016)]; e
- das problemáticas de análise de políticas educativas que mobilizam as concepções de globalização e educação (Antunes F. , 2010) e o enfoque das epistemologias da política educativa (Tello, 2012).

Do ponto de vista empírico, estamos diante de uma investigação que se desenvolve com base em um processo singular, oportunizado pela experiência pessoal de ter liderado a construção de uma proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional no Brasil, no período de 2013 a 2014, o que se constituiu como um estudo de caso qualitativo, único e intrínseco-instrumental,

desenvolvido num tempo e num espaço peculiares e privilegiados da educação profissional e tecnológica brasileira. Nesse sentido, as contribuições se aplicam tanto no campo acadêmico das pesquisas em política educativa em Portugal – pela possibilidade da ampliação do conceito de análise de trajetória da política educativa – quanto no Brasil – pelo desenvolvimento de uma análise sociológica de políticas educativas, com referencial teórico-metodológico inédito no país. Cabe observar, ainda, que o referencial teórico-conceitual das relações entre globalização e Estado, na profundidade e diversidade adotadas, é igualmente raro nas pesquisas brasileiras.

No campo da educação profissional e tecnológica brasileira, apresentamos uma temática muito pouco explorada em publicações – a avaliação educação profissional e tecnológica – e, em particular, abordando o aspecto de se constituir um sistema nacional de avaliação, para cursos técnicos de nível médio e para cursos e programas de qualificação profissional. Uma das explicações do ineditismo nesse campo se dá em função de a avaliação educação profissional e tecnológica não ter sido constituída, em nenhum momento dos 213 anos de história dessa modalidade de educação no Brasil, como agenda de Estado da política brasileira.

Respostas encontradas

Recenseando as interpretações e conclusões motivadas pelas questões de pesquisa e pelos objetivos da investigação, destacamos as principais respostas encontradas no percurso empírico.

Os aspectos de natureza sociológica (interações, interesses e influências globais, nacionais ou locais) evidenciaram a adoção de uma *política educacional global* e o estabelecimento de uma *economia política cultural crítica da educação* no contexto de construção da proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional, com indicativos tanto nos aspectos da agenda nacional da política, quanto na dinâmica sociopolítica de interação entre os atores nacionais.

Em relação à constituição da agenda nacional da política, em meio a outras constatações identificadas e analisadas, retomamos:

- A realização de avaliações institucionais e de exames de desempenho dos estudantes manifestou a adoção de uma *política educacional global* disseminada amplamente por organismos internacionais, especialmente a OCDE e o Banco Mundial.
- A adoção e o processo (não concretizado) de estabelecimento da política estão permeados pela configuração de uma *governança neoliberal matricial multiescalar*, pela instituição de uma governança regulatória da educação, e pela organização de uma governança educacional em rede com uma metagovernança global da educação, em que atores não-estatais –

especificamente os SNA e *think tanks* brasileiros – exercem influência diretamente junto às estruturas multilaterais.

- A construção da política vivenciou um processo de multirregulação da educação, em que, no contexto macro de regulação nacional foram identificadas formas de intervenção do Estado na coordenação e na orientação do contexto da ação dos atores sociais e seus resultados no processo; e, no contexto meso de regulação local – ocorrido na arena de construção da política – foram identificados o estabelecimento de estratégias, negociações e ações que ajustaram um dispositivo da regulação nacional – o Sinaep –, a coordenação da ação dos atores no confronto e na negociação dos interesses e das racionalidades divergentes, e, ainda, a proposição de ações de autorregulação institucional.
- Os aspectos de privatização endógena e exógena da educação na política foram materializados por meio de formas condizentes com a nova gestão pública da educação, o gerencialismo educacional, os quase-mercados educacionais, a gestão de desempenho em educação, e as parcerias público-privadas na educação.
- O estabelecimento de um certo consenso transideológico da avaliação foi evidenciado nos discursos da política.
- A mercadorização da educação – promovida particularmente pelo Pronatec –, associada a aspectos de desregulação internacional, de lógicas neoliberais de transnacionalização da avaliação – identificadas em falas durante os eventos do processo –, de privatização da oferta educativa – com inserção de instituições privadas de educação superior no cenário da EPT –, de tendência à standardização curricular – pelo desenvolvimento de exames com base em catálogos nacionais – e de estabelecimento do processo de avaliação por meio de uma agência – o Inep – identificam o desenvolvimento da Fase 3 do Estado-avaliador no âmbito da proposta do Sinaep.
- A presença de uma hibridação nas modalidades de *accountability* (*accountability* burocrática, gerencial e profissional) e a ausência da explicitação de consequências (*soft* e *hard accountability*) caracterizam uma forma parcelar de *accountability* expressa na proposta da política.

Em relação à dinâmica sociopolítica e aos confrontos das concepções político-pedagógicas institucionais, assim como restaram demonstradas divergências de concepções político-pedagógicas nos documentos e normativos das redes e instituições ofertantes, esses dissensos – manifestados também na agenda de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, entre

2011 e 2012 – foram igualmente evidenciados no processo de construção da proposta para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica. Nesse processo, as principais arenas de confronto se estabeleceram no campo das ideias. As propostas resultantes no texto da política foram conseguidas por meio de negociações quase sempre frutíferas, e, muitas vezes, por meio de aprovação da maioria em votações. Com isso, ficaram evidenciados algum ‘desconforto’ na aceitação das propostas consignadas, e algumas consequências institucionais e individuais – especialmente para alguns coordenadores dos SNA que, em ocasiões específicas e pontuais, mas relevantes, se posicionaram contrariamente às concepções das suas redes. Outras evidências gerais desse processo incluem:

- As propostas resultantes no texto da política, embora tenham sido fruto de diversos dispositivos e mecanismos de negociação e mediação de conflitos, ou, em última instância, de votações da maioria, geraram desconforto e consequências institucionais e individuais, particularmente nos SNA, e – em função destes – também em atores governamentais.
- A proposta apresenta-se como propulsora de uma avaliação democrática/emancipatória – em que são determinantes a participação e a cooperação dos sujeitos; a intencionalidade de evidenciar o conhecimento sobre as escolas e a melhoria da qualidade social da ação institucional; a prestação de contas à sociedade; e a assunção de uma perspectiva formativa, dialógica e participativa –, embora conjugue aspectos que a credenciam como de enfoque gerencialista/como controle – ao buscar simultaneamente promover a eficiência, a utilidade, e a instrumentalização.
- O processo e a proposta restaram legitimados, tanto no aspecto da legitimação compensatória – particularmente pelo estabelecimento de formas de participação dos atores no processo, configurando uma legitimação participativa – quanto no da legitimação democrática – primordialmente pelas interações institucionais e construtivas dos atores envolvidos, configurando uma *throughput legitimacy*.
- O contexto sociológico conflituoso de constituição do processo foi aparentemente atropelado pelas instâncias políticas governamentais, especialmente no aspecto da democracia participativa, ao ter furtada a expectativa de desenvolvimento das ações de teste e divulgação pública previstas em continuidade à formulação da proposta.

No campo específico, no processo de construção da política, em relação aos atores, concluímos que as escolas técnicas vinculadas restaram como atores constituídos; as redes públicas – particularmente dos Institutos Federais e das redes estaduais com maior autonomia e organização sociopolítica – foram potencializadas; os SNA se autoavaliaram como fragilizados, embora tenham sido

interpretados, pelas demais redes como favorecidos a partir de uma atuação coesa e harmoniosa na defesa de suas concepções; e os atores governamentais, inclusive da própria Setec/MEC, foram potencializados.

No aspecto das consequências institucionais e setoriais, evidenciamos que foram geradas expectativas, especialmente quanto à melhoria nos processos de gestão e de oferta educacional (internos e coordenados em rede), e quanto à constituição de uma política de financiamento e de uma política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Concernente ao enfrentamento entre interesses socioeducacionais, os principais impactos registrados respeitaram à falta de estrutura física, de autonomia administrativa e de garantia de recursos orçamentário-financeiros nas redes públicas; às divergências conceituais entre as redes públicas federal e estaduais e os SNA no estabelecimento das concepções e dos indicadores para a avaliação.

Como decorrência desse conjunto de interpretações, apresenta-se um processo de construção da política que foi permeado por influências econômicas, políticas e socioculturais, e que ocorreu dentro de uma conjuntura nacional da educação profissional e tecnológica que contava com a instituição e o desenvolvimento das ações do Pronatec, com a promulgação do PNE 2014-2024, com a publicação do acórdão nº 506-TCU/Plenário, de 2013, e com as cobranças do acordo de metas e compromissos assinado em 2010 pelo MEC e as instituições da Rede Federal.

Nesse cenário, concluímos que o Pronatec foi, simultaneamente, o principal fator impulsionador e o principal responsável pela suspensão das ações previstas para o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período de 2009 a 2015.

Achados incidentais

O percurso teórico proporcionou o desenvolvimento de alguns achados incidentais que foram registrados ao longo da narrativa e que passaremos a sintetizar. Essas descobertas se evidenciaram, sobretudo acerca do quadro teórico da *política educacional global*; da educação profissional e tecnológica como política de Estado; da inovação sociopolítica introduzida pelo Pronatec; e das concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica.

As omissões na política educacional global

Identificamos, no quadro teórico da *política educacional global*, algumas ‘omissões’ – talvez intencionais – particularmente referentes a teorias e abordagens que se ancoram na perspectiva neomarxista ou na teoria crítica, de base marxista.

Essas ausências foram recenseadas nos textos que estruturam e na ilustração original (adaptada na Figura 4) que mapeia as teorias e abordagens articuladas pela *política educacional global*. Foram particularmente evidenciadas:

- a ausência, nos textos, da *teoria do sistema-mundo* ou *teoria dos sistemas mundiais* (*world systems theory*);
- a não inclusão, na ilustração, de teorias e respectivas abordagens derivadas – embora sejam discutidas nos textos estruturantes –, como a teoria da cultura mundial e a abordagem da *cultura educacional mundial comum*, além da teoria da economia política cultural e a abordagem da *economia política cultural crítica da educação*; e
- as desassociações da abordagem da *agenda globalmente estruturada para a educação* (sem vinculação a um paradigma ou teoria geral) e do *institucionalismo histórico* (sem vinculação, por exemplo, à teoria da cultura mundial).

A educação profissional e tecnológica como política de Estado

O percurso histórico-político da educação profissional e tecnológica brasileira denota uma supremacia das políticas de governo em detrimento das políticas de Estado.

No contexto expansão da Rede Federal iniciada nos anos 2005/2006, identificamos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como uma política de Estado. Embora sem uma política pública de financiamento estabelecida, mas contando com o amparo na Lei de Dotação Orçamentária, apresenta-se como uma política de cunho estruturante, de caráter permanente e que exige continuidade por parte dos governos, além de formatada por meio de diretrizes, princípios, fundamentos e dimensões normativas.

No entanto, essa mesma disposição não foi observada ao analisarmos as iniciativas governamentais para implementação de um sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica.

Embora se articule à educação superior e à educação básica e já se disponha de sistemas consolidados para avaliação desses níveis de ensino – o Sinaes, juntamente com o Enade, e o Saeb, juntamente com o Enem, respectivamente –, a educação profissional e tecnológica ainda não dispõe de um sistema específico de avaliação.

A partir da década de 1990, cada uma das fases da política (fragmentada) da educação profissional e tecnológica trouxe, para o debate político, processos de avaliação imbricados, coerentes

com as reformas educativas neoliberais adotadas pelos governos brasileiros, a partir das diferentes formas de manifestação.

No período que coincide com (e em decorrência de) as reformas educativas decorridas na década de 1990, as ações desenvolvidas se limitaram ao fortalecimento de sistemas de informação e de dados estatísticos para avaliação das autarquias da Rede Federal, particularmente por meio da instituição do Sistema de Avaliação Institucional, e, ainda, à avaliação de programas de qualificação profissional financiados pelo governo federal, notadamente, pelo Ministério do Trabalho.

No período que coincide com os ‘governos dos trabalhadores’ (2003-2015), a política de educação profissional e tecnológica ganhou volume e destaque em meio à profusão de diversos programas nacionais com financiamento público. Nesse cenário, muitas vezes com o ‘incentivo’ dos órgãos de controle, as instituições e o próprio governo federal se viram obrigados e implementar ações avaliativas.

No âmbito do governo federal, ações avaliativas são previstas por meio de normativos nacionais que incluem: a LDB, o PNE 2014-2024, o Acordo de Metas e Compromissos, as (caducas) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as (vigentes) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

O cumprimento de alguns desses normativos, supervisionado pelo Tribunal de Contas da União, propiciou o desenvolvimento de indicadores de monitoramento da Rede Federal; a realização de ações de monitoramento de programas de educação profissional e tecnológica (em sua grande maioria, programas vinculados como iniciativas do Pronatec); e as (infrutíferas) tentativas de construção de um sistema de avaliação para os cursos técnicos.

Sem a perspectiva de esgotar, enumeramos algumas dificuldades que, embora não justifiquem, na nossa visão, explicam a falta de um sistema de avaliação da educação profissional brasileira:

- a diversidade de cursos e programas que compõem a oferta – desde cursos de qualificação profissional a cursos superiores de tecnologia, passando por cursos técnicos de nível médio;
- a complexidade da articulação com os diversos níveis – de educação básica e superior – e com outras modalidades de ensino – como é o caso da educação a distância e a educação de jovens e adultos;
- a obrigatoriedade de avaliação por meio do Sinaes das instituições que integram o sistema federal de ensino – Rede Federal, SNA e instituições privadas de ensino superior;

- a prerrogativa legal – pelo pacto federativo – dos órgãos estaduais e distrital serem responsáveis pela regulação e avaliação das escolas e instituições que integram os sistemas estaduais de ensino;
- a dificuldade de conciliar – em documentos e instrumentos unificados – as diversas concepções e visões de mundo das redes ofertantes e suas influências políticas;
- a inexistência de um censo unificado e específico para a educação profissional e tecnológica, capaz de fornecer dados confiáveis acerca das ofertas educacionais e das instituições e redes ofertantes.

Dentre essas questões, a ausência de bases de dados consistentes para contabilização das matrículas de educação profissional e tecnológica, seja nas redes públicas, seja nas redes privadas, ou em ambas, ganha relevo, uma vez que esses dados são extraídos de diversas fontes e sistemas.

A Bolsa-Formação Pronatec e a expansão da oferta de cursos técnicos

Claramente configurado como uma política de governo, o olhar crítico sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, particularmente sobre a Bolsa-Formação (nas versões Estudante e Trabalhador) – real (e praticamente única) inovação do Pronatec –, revelou que essa iniciativa proporcionou, entre 2011 e 2016, um investimento financeiro vultoso e uma ‘badalada’ movimentação dos atores responsáveis pelas políticas públicas e pelas ações de formação profissional no âmbito federal, estadual e municipal.

De forma específica, a Bolsa-Formação Pronatec figurou, entre 2013 e 2015, como responsável por diversas ações periféricas, entre elas, a implementação de padrões curriculares a partir do Guia Pronatec de Cursos FIC; a reformulação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; a inclusão dos SNA no sistema federal de ensino; a inclusão de instituições privadas de ensino superior como ofertantes de cursos técnicos; e, por fim, pelo desenvolvimento do processo de construção de um sistema nacional para avaliação de cursos técnicos, assim como pelo sua posterior suspensão pelas estruturas governamentais.

Como resultado dessa empreitada, cerca de 75% das matrículas ‘viabilizadas’ por meio da Bolsa-Formação foram ofertadas pela rede privada, sobretudo pelos SNA (notadamente Senai e Senac), que representaram 85% desse percentual, e 63,7% do total das ofertas. Em termos de ofertas educacionais, 76% foram desenvolvidas por meio de cursos de qualificação profissional, e apenas 24% de cursos técnicos (subsequentes e concomitantes).

Por outro lado, a análises dos dados de oferta de cursos técnicos entre 2009 e 2019, no Brasil, revelaram que: ao contrário do que se esperava, a oferta de cursos técnicos financiada por meio da Bolsa-Formação Pronatec gerou impacto bem inferior ao esperado sobre a Meta 11 do PNE 2014-2024 (triplicar as matrículas em cursos técnicos e expandir, no mínimo, 50% das matrículas nas redes públicas), uma vez que o incremento do número de matrículas em cursos técnicos entre os anos de 2013 (base comparativa para o PNE) e 2019 (último ano da série) correspondeu a pouco mais de 1,13 vezes e, particularmente no segmento público, esse incremento foi de pouco mais de 33%.

Os sistemas institucionais de (auto)avaliação e avaliação externa

Diante da ausência de um sistema nacional de avaliação e da necessidade de responder aos órgãos de controle, ao controle social ou mesmo alinhado com a concepção de gestão, algumas instituições ou redes ofertantes de educação profissional passaram a desenvolver processos ou mesmo sistemas de (auto)avaliação institucional, alguns inclusive com avaliação externa. São, em geral, ações pontuais, que foram tomando corpo ao longo, principalmente, dos últimos 10 anos, mas que ainda incidem timidamente, especialmente sobre as redes públicas.

Das instituições ou redes que informaram desenvolver processos de avaliação dos cursos técnicos de forma periódica e sistematizada, constatamos que:

- Apenas nove instituições ou redes desenvolviam processos em 2016;
- Em duas das instituições em que o processo ocorre, não há regulamentação aprovada.
- Oito instituições já implementavam avaliação de cursos técnicos antes do Sinaep.
- Na maioria das instituições o processo é conduzido por um órgão da administração central, exclusivamente.
- Os principais objetivos para empreender a avaliação são: “promover a melhoria da qualidade educativa e a correção de rumos para o desenvolvimento institucional, nos aspectos organizacionais, administrativos e pedagógicos”; “gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, fragilidades e desafios para o presente e o futuro”; e “produzir e sistematizar conhecimento acerca da instituição”.
- Apenas três instituições aplicam exames de desempenho de conteúdos de formação técnica específica ou de formação geral e oito aplicam questionários como procedimentos metodológicos para coleta dos dados.
- Apenas cinco instituições realizam avaliação de egressos e a grande maioria realiza avaliação do curso e dos estudantes.

As concepções político-pedagógicas das redes ofertantes

Para além das diferenças em relação à visão de mundo, de sociedade e de trabalho, a análise dos normativos e documentos institucionais revelaram divergências entre as concepções das redes e dos sistemas ofertantes de educação profissional e tecnológica:

- As instituições que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica apresentam a defesa de um projeto político-pedagógico eminentemente emancipatório e democrático, explicada pelo posicionamento consciente e ativo – condizente com o projeto de nação e de mundo que defendem – que essas instituições exerceram (e continuam a exercer) diante de definições histórico-políticas nacionais.
- As poucas redes estaduais de educação profissional ofertantes, dada sua multiplicidade e diversidade política e sócio-histórica, apresentam, concepções de educação profissional e de avaliação educacional, se alinham, em essência, à proposta político-pedagógica estabelecida nos normativos nacionais – preponderantemente emancipatórios e democráticos –, embora sirvam apenas como uma referência comum para alicerçá-las. No entanto, pode haver divergências, em alguma medida ‘flutuantes’, em função da predominância de diretrizes mais ou menos gerencialistas em cada unidade da federação, de um período de governo para outro, particularmente em relação à avaliação. Com a inserção do eixo de formação profissional no currículo do ensino médio, ‘patrocinado’ pela Base Nacional Comum Curricular, algumas redes estaduais passaram ofertar educação profissional, a partir de 2022.
- Os serviços nacionais de aprendizagem, embora diferentes do ponto de vista histórico-político – com constituição em tempos históricos igualmente distintos, em função da ‘importância’ de cada um no cenário econômico brasileiro –, apresentam uma certa unidade de aderência a projetos pedagógico e de avaliação pautados no gerencialismo e no currículo por competências, vinculando-se às concepções mercadológicas da iniciativa privada.

Em forma de síntese: a tese

Conclusivamente, em resposta ao primeiro objetivo desta pesquisa de verificar como os diferentes interesses influenciaram e/ou constituíram a agenda nacional da política estudada, alcançou-se uma resposta sobre como se configura a citada agenda e que aspectos de natureza sociológica (interações, interesses e influências) se revelam no processo de construção de uma política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil.

Concretamente, essa política, não obstante esteja explicitamente definida como agenda de governo, tanto no planejamento 2011-2014 e nas atribuições do Ministério da Educação brasileiro, quanto no Plano Nacional de Educação vigente, nunca foi estabelecida como agenda de Estado. A interpretação dos movimentos decorrentes da construção da proposta para a política nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica estudada revelou um processo fortemente marcado por agendas neoliberais, as quais se expressam, centralmente, com a criação da Bolsa-Formação Pronatec.

Essa iniciativa, perpassada por elementos econômicos, políticos e culturais, e configurada como uma alegada inovação sociopolítica em educação, embora não tenha sido o objeto principal desta investigação, sobressaiu-se como articuladora de atividades de governação (o fornecimento, a propriedade, a regulação e o financiamento), inseriu novos ofertantes privados no cenário da educação profissional e tecnológica brasileiro, consolidou uma política de quase-mercado educacional, e estabeleceu uma forma de *governança neoliberal matricial multiescalar* e regulatória da educação profissional no contexto nacional. Nesse âmbito, constatou-se que o Pronatec foi, simultaneamente, o principal fator impulsionador e o principal responsável pela suspensão das ações previstas para o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, no período de 2009 a 2015.

De modo complementar, concernentemente ao segundo objetivo desta investigação de evidenciar os confrontos emergentes entre as concepções político-pedagógicas das redes ofertantes de educação profissional e tecnológica e o processo de construção da política nacional de avaliação investigado, constaram-se tensionamentos dos serviços nacionais de aprendizagem em relação às concepções de perspectiva emancipatória e democrática majoritárias, constituídas e defendidas pelas redes públicas de educação profissional e tecnológica. Estas últimas restaram prevaletentes no processo de construção e expressos na proposta da política.

Especificamente, as concepções de educação profissional predominantes no processo e expressadas na política foram pautadas na formação integral dos sujeitos (embora não necessariamente no currículo integrado), na educação continuada de jovens e adultos, na promoção da cidadania e respeito à diversidade, no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico, na autonomia curricular (embora subsista a padronização por meio de catálogos), na gestão democrática da educação, na democratização do acesso e da permanência de estudantes, e na formação continuada e valorização dos educadores e gestores. Em relação às concepções de avaliação educacional, por outro lado, embora a proposta seja concebida como, e apresente, de fato, características da avaliação como emancipação, há simultaneamente evidências do credenciamento, em alguma medida, do enfoque como controle.

Delimitações e limitações do estudo

Em termos de delimitações do estudo, podemos enunciar que não foi possível o desenvolvimento de uma análise comparada entre a educação profissional e tecnológica brasileira e a de outro(s) país(es). Nesse sentido, toda a análise específica restringiu-se ao contexto da educação profissional do Brasil. Ainda, podemos realçar um aspecto de delimitação temporal, absolutamente accidental. A definição do objeto de estudo se deu em 2014, logo após o meu desligamento como gestora da Setec/MEC. Nesse período, a primeira versão do projeto de tese estabelecia o período até 2014, portanto. Passado um ano sem haver modificações políticas no quadro das ações relativas ao Sinaep, promovemos, por meio do IFRN, em 2015, a mesa redonda no Fórum Mundial de EPT, com o objetivo de instigar o MEC a se posicionar publicamente acerca desse processo. Diante desse novo fato – que desencadeou novos fatos sociológicos de interesse para a pesquisa – a delimitação temporal foi igualmente ampliada para 2015 e assim continuou até a presente versão da tese. No entanto, em 2020, o Inep, ignorando todo o trabalho do Sinaep desenvolvido pela Setec/MEC, mesmo tendo sido copartícipe, iniciou novas discussões sobre a avaliação da educação profissional – agora contando com um quadro exclusivamente de notáveis – cuja produção inicial foi sistematizada no documento “Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção”, referenciado por algumas vezes no nosso texto (Moraes et al., 2020a). Nesse sentido, o período de 2009 a 2015 passou a se constituir uma delimitação, visto que já há novos movimentos nacionais acerca da temática.

Em termos de limitações do estudo, podemos destacar uma que decorre da amplitude da investigação que nos propusemos fazer – com focalização de contextos meso e macro na análise sociológica: a impossibilidade de verificação da validade e da fidelidade da codificação das unidades de registro. Essa limitação se explica sob dois enfoques, sendo o primeiro a interrelação entre os aspectos analisados nas temáticas e o referencial pouco usual nas pesquisas brasileiras. O segundo refere-se ao fato de que a necessária interrelação entre os aspectos analisados nas temáticas proporcionou, como já referido, múltiplas associações entre as unidades de registro e as categorias, especialmente entre as categorias de dinâmicas e movimentos sociopolíticos e agenda nacional da política e entre as categorias de concepções político-pedagógicas e agenda nacional da política. Nesse sentido, mantivemos as vinculações apenas à temática de maior correlação e significado, considerando, ainda, como critério de escolha, a existência suficiente de outros trechos documentais para expressar as temáticas correspondentes. Por outro lado, sendo o referencial adotado pouco usual nas pesquisas brasileiras, restou inviabilizado encontrar um segundo codificador que reunisse as condições teórico-conceituais

necessárias para a tarefa. No entanto, no nosso melhor entendimento, essas limitações não comprometeram a interpretação a que nos propusemos.

Por fim, embora não se configure como delimitação ou limitação, não podemos deixar de ressaltar dois aspectos que poderiam ter se configurado como uma fragilidade do estudo: as necessárias adequações para constituição do corpus documental, particularmente aquele que constituiu o grupo focal; e o envolvimento direto da autora como coordenadora do processo analisado como estudo de caso e as questões éticas da pesquisa. No entanto, o rigor ético e metodológico por meio do qual todo o processo de interpretação foi conduzido propiciou o necessário afastamento e isolamento entre a coordenadora do trabalho da Setec/MEC à época de parte significativa do processo de construção da política estudada e a pesquisadora em Ciências da Educação.

Questões em aberto

Sem a perspectiva de esgotar as possibilidades, e vislumbrando como necessária a continuidade de desenvolvimento pesquisas no campo da avaliação da educação profissional e tecnológica, podemos enumerar as seguintes demandas investigativas futuras, com as quais acredita-se que esta tese contribuiu no desvelar de parte da realidade e na abertura de caminhos:

- analisar o recente processo de discussão sobre o sistema nacional de avaliação da educação profissional desenvolvido sob a coordenação do Inep, iniciado em 2020; e
- realizar estudos de análise comparada entre a avaliação da educação profissional e tecnológica brasileira e a desenvolvida em outro(s) país(es), sinalizando, inclusive e principalmente as divergências conceituais; e
- desenvolver análises aprofundadas sobre os processos e/ou sistemas de (auto)avaliação desenvolvidos pelas redes ofertantes de educação profissional e tecnológica, como experiências ricas em contribuição para o campo de análise dessas políticas.

Um até breve

Uma boa parte da escrita deste trabalho ocorreu em 2020, no período da pandemia mundial, em que a quarentena proporcionou um (forçado) espaço-tempo para reflexionar e para dar novos sentidos à humanidade, no sentido individual e coletivo. Esperamos, com a oportunidade que nos foi concedida e que, por ora, se encerra, proporcionar “um testemunho para os outros” (Afonso, 2005b) que seguirão (ou não) essas linhas, escritas num contexto que se apresentou simultaneamente de grande dificuldade e de grande oportunidade de crescimento pessoal (inclusive como investigadora) e de evolução planetária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Afonso, A. J. (2001a). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*(37), 33-48.
- Afonso, A. J. (2001b). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 22(75), 15-32. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>
- Afonso, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*(22), 35-46. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100005>
- Afonso, A. J. (2005a). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. Em M. T. Esteban, *Escola, currículo e avaliação* (pp. 38-59). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2005b). O sofrimento da escrita e outras coisas. *A Página da Educação*, 148, 21. Acesso em 23 de julho de 2020, disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=148&doc=11028&mid=2>
- Afonso, A. J. (2009a). *Avaliação educacional: regulação e emancipação* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2009b). Contributos recentes para a sociologia da educação em Portugal: objectos, quadros teóricos e metodologias (2004-2009). *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(3), 66-81. Acesso em 19 de outubro de 2020, disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039830.pdf>
- Afonso, A. J. (2009c). Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22. Acesso em 24 de setembro de 2020, disponível em <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>
- Afonso, A. J. (2009d). Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13(13), 13-29. Acesso em 19 de outubro de 2020, disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>
- Afonso, A. J. (2010a). Avaliação educacional. *Dicionário de verbetes: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Faculdade de Educação, UFMG. Acesso em 12 de dezembro de 2020, disponível em <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>
- Afonso, A. J. (2010b). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(1), 13-30. <https://doi.org/10.21573/vol26n12010.19678>
- Afonso, A. J. (2010c). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1137-1156. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400005>

- Afonso, A. J. (2010d). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. Em M. T. Esteban, & A. J. Afonso, *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 147-170). São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2012). Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471-484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 267-490. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>
- Afonso, A. J. (2014). Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, 19(2), 487-507. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>
- Afonso, A. J. (2015). Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. *Educação e Pesquisa*, 41, 1313-1326. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508145423>
- Afonso, A. J. (2016). El campo de las políticas de evaluación y accountability en educación: para una reflexión más densa. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 1-12. Acesso em 14 de junho de 2020, disponível em <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54620>
- Afonso, A. J. (2018). Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? *Revista de Educação PUC-Campinas*, 3(1), 8-18. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>
- Afonso, A. J. (2019). Tendências regulatórias e os impactos sobre as desigualdades educacionais. *Educação & Sociedade*, 40(e0220116), 1-16. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019220116>
- Afonso, A. J., & Antunes, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 83-112. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200005>
- Agência CNI de Notícias. (24 de abril de 2015). *Brasil vai avaliar cursos e alunos de educação profissional de todo o país*. Acesso em 14 de janeiro de 2021, disponível em Agência CNI de Notícias: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/brasil-vai-avaliar-cursos-e-alunos-de-educacao-profissional-de-todo-o-pais/>
- Albuquerque, A. E., Moraes, G. H., Santos, R. d., & Silva, S. d. (2020). Os cursos técnicos articulados como estratégia de universalização do ensino médio e ampliação da qualidade. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 221-251). Brasília: Inep.
- Allain, O., Gruber, C., & Wollinger, P. R. (2020). O que avaliar em educação profissional? Princípios epistemológicos da formação de trabalhadores. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 33-62). Brasília: Inep.
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (4ª ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, M. d., & Larrechea, E. M. (2015). Política y educación en América Latina: estado evaluador y evaluación de desempeños educativos. Em E. L. Nardi, M. d. Almeida, & I. M. Viana, *Políticas*

- públicas e regulação da educação: temas em debate* (1ª ed., pp. 141-158). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Almeida, M. d., & Tello, C. (2013). Consolidando o campo da investigação em política educacional. Em C. Tello, & M. d. Almeida, *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (pp. 9-24). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Altmicks, A. H. (2014). Principais paradigmas da pesquisa em educação realizada no Brasil. *Contrapontos*, 14(2), 384-397. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v14i2>
- Alves-Mazzotti, A. J. (1996). O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 15-23. Acesso em 13 de julho de 2022, disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/810/820>
- Amado, J. d. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*(5), pp. 53-63.
- Andrews, C. W. (2005). Implicações teóricas do novo institucionalismo: uma abordagem Habermasiana. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, 48(2), 271-299. Acesso em 14 de junho de 2020, disponível em <https://www.scielo.br/pdf/dados/v48n2/a02v48n2.pdf>
- Angulo, F. (1995). La evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas al por qué y al cómo. Em P. M. Bernárdez, *Volver a pensar la educación* (Vol. 2, pp. 194-219). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Antunes, F. (2004a). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: a estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, 101-125. <https://doi.org/10.4000/rccs.1051>
- Antunes, F. (2004b). Novas instituições e processos educativos: a educação e o modo de regulação em gestação. Um estudo de caso em Portugal. *Educação & Sociedade*, pp. 481-511. Acesso em 9 de maio de 2022, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21466.pdf>
- Antunes, F. (2004c). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)* (1ª ed.). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Antunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63-93. Acesso em 30 de julho de 2020, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/24468>
- Antunes, F. (2008a). *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Edições Almedina.
- Antunes, F. (2008b). Educação e trabalho: perspectivas no século XXI. Um olhar desde a semiperiferia Europeia. *Revista Estudos do Trabalho*, 1-31. Acesso em 25 de janeiro de 2021, disponível em <https://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET03.htm>
- Antunes, F. (2009). *Políticas Educativas II*. Relatório da disciplina, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Antunes, F. (2010). Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas: "outra mudança faz de mor espanto, que não se muda". Em M. G. Alves, *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de Estados, instituições e indivíduos* (pp. 211-250). Caparica, Portugal: Mariana Gaio Alves. Acesso em 23 de dezembro de 2022, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/15200>

- Antunes, F. (2011). Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 3-29. <https://doi.org/10.4000/rccs.3861>
- Antunes, F. (2012). "Sintonizar" a educação para o mercado na "Europa"? Da reforma ao "chão da fábrica". Em C. Lucena, & J. R. Silva Júnior, *Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais* (pp. 179-215). São Paulo: Xamã. Acesso em 19 de agosto de 2020, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/21230>
- Antunes, F. (2013). Reforma do Estado e políticas públicas: a governação em ação. Notas de um estudo no campo da educação e formação de adultos em Portugal. Em V. M. Peroni, *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 82-119). Brasília: Liber Livros.
- Antunes, F., & Peroni, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 181-216. <https://doi.org/10.21814/rpe.7399>
- Antunes, F., & Sá, V. (2014). Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a formação profissional de nível secundário? Em D. Rosemary, A. C. Araújo, & J. d. Mendes, *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 103-129). Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES. Acesso em 26 de agosto de 2020, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/30624>
- Antunes, R. (2001). Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. Em L. F. Dourado, & V. H. Paro, *Políticas públicas e educação básica* (pp. 13-27). São Paulo: Xamã.
- Antunes, R. (2009a). As formas diferenciadas da reestruturação produtiva e o mundo do trabalho no Brasil. *Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho*, 14(21), 35-49. Acesso em 17 de agosto de 2020, disponível em <http://alast.info/relet/index.php/relet/article/view/201/167>
- Antunes, R. (2009b). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.
- Antunes, R., & Alves, G. (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, 25(87), 335-351. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>
- Arretche, M. (1995). Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 39, 3-40. Acesso em 13 de fevereiro de 2022, disponível em <http://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-39/452-emergencia-e-desenvolvimento-do-welfare-state-teorias-explicativas/file>
- Arretche, M. (2007). Tendências no estudo sobre avaliação. Em E. M. Rico, *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate* (5ª ed., pp. 29-39). São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais.
- Arretche, M. (2013). Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. *Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política*, 1(1), 126-133. Acesso em 11 de dezembro de 2020, disponível em <http://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64>
- Assis, L. M., & Amaral, N. C. (2013). Avaliação da educação: por um sistema nacional. *Revista Retratos da Escola*, 7(12), 27-48. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.258>

- Assis, L. M., & Amaral, N. C. (2016). Avaliação da educação: por um sistema nacional. Em L. F. Dourado, & J. M. Azevedo, *Relações federativas e sistema nacional de educação* (pp. 205-245). Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em <http://seminariosregionaisnape.net.br/BibliotecaVirtual/3-Coletanea/COLETANEA1.pdf>
- Avelar, M. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24), 18. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Avelar, M., Nikita, D. P., & Ball, S. J. (2018). Education policy networks and spaces of 'meetingness': a network ethnography of a brazilian seminar . Em A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken, *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (pp. 55-74). London : New York: Bloomsbury Academic.
- Azevedo, J. (2002). Continuidades e rupturas no ensino secundário na Europa. Em C. Braslavsky, *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* (F. Baltar, & J. Ozório, Trads., pp. 61-96). Brasília: Unesco. Acesso em 2 de janeiro de 2021, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000019.pdf>
- Azevedo, L. A., Shiroma, E. O., & Coan, M. (2012). As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. *Boletim Técnico do Senac*, 38(2), 27-40. Acesso em 5 de fevereiro de 2021, disponível em <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>
- Azevedo, M. M., & Martins, R. I. (2020). Avaliação institucional da educação profissional técnica de nível médio: estudo bibliométrico. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 2(4), 105-115. Acesso em 9 de dezembro de 2020, disponível em <http://www.ceeinter.com.br/ojs/index.php/ceeinter/article/view/115>
- Badie, B., & Birnbaum, P. (1994). Sociologie de L'État revisitée. *Revue Internationale des Sciences Sociales*(140), 189-203.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Acesso em 4 de agosto de 2020, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 83-99. Acesso em 10 de agosto de 2020, disponível em https://www.researchgate.net/publication/44840206_Privatising_education_privatising_education_policy_privatising_educational_research_Network_governance_and_the_'competition_state'
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Oxon: Routledge.
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (2011). *Políticas educacionais: questões e dilemas* (1ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ball, S. J., & Schilling, C. (1994). Guest editorial at the cross-roads: education policy studies. *British Journal of Educational Studies*, 42(1), 1-5.

- Ball, S. J., & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Bruxela: Education International. Acesso em 13 de junho de 2020, disponível em <https://issuu.com/educationinternational/docs/hidden-privatisation>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools* (1ª ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Barato, J. N. (2015). *Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica*. Brasília: Unesco. Acesso em 16 de janeiro de 2021, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233600>
- Barbosa, S. C., & Pompeu, J. C. (2017). Trajetória recente da organização do governo federal. *Boletim de Análise Político-Institucional*, 12, pp. 13-20. Acesso em 20 de julho de 2020, disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8094>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) São Paulo: Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 39(145), 725-751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Em J. Barroso, *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Lisboa: Educa. Acesso em 28 de julho de 2020, disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761>
- Barroso, J. (2018). A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, 39(145), 1075-1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Batistotti, É. C., Grossi Junior, G., & Garcia, S. R. (2010). As redes estaduais de ensino e a construção de uma política nacional de educação profissional. Em J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 195-206). Porto Alegre: Artmed.
- Belloni, I., Magalhães, H. d., & Sousa, L. C. (2007). *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S.-Y. (1991). Knowledge for the masses: world models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56(1), 85-100. <https://doi.org/10.2307/2095675>
- Berger, P. L. (1983). *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística* (6ª ed.). (D. M. Garschagen, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Bhanji, Z. (2016). The business case for Transnational corporate participation, profits, and policy-making in education. Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The handbook of global education policy* (pp. 419-432). Oxford : West Sussex : Malden: John Wiley & Sons. Acesso em 18 de fevereiro de 2019, disponível em https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonal, X., Verger, A., & Tarabini, A. (2013). Superando limites disciplinares e territoriais: a ruptura epistemológica de Roger Dale na pesquisa em política educativa. Em C. Tello, Almeida, & M. d.

- de, *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (pp. 77-108). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), pp. 373-388. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2007). *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London, England: Routledge.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Texto compilado*. Brasília: Presidência da República. Acesso em 16 de julho de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm
- Brasil. (2004). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
- Brasil. (2008a). Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, (...) para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional (...). Brasília: Presidência da República. Acesso em 17 de abr de 2022, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm
- Brasil. (2008b). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Acesso em 3 de fevereiro de 2021, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm
- Brasil. (2011a). Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores - DAS e das funções gratificadas do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm
- Brasil. (2011b). Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12513.htm

- Brasil. (2012). Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm
- Brasil. (2014a). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Brasil. (2014b). *Presidenta Dilma Rousseff entrega placa de destaque Pronatec a Rafael Lucchesi, diretor-geral do Senai*. Acesso em 21 de novembro de 2022, disponível em Presidência da República: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/fotos-gestao-dilma-rousseff/fotos-dilma/lancamento-da-segunda-etapa-do-pronatec-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-e-celebracao-dos-novos-campi-de-inst>
- Brasil. (2020). *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)*. Presidência da República, Brasília. Acesso em 15 de dez. de 2022, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm
- Brasil, MEC, Setec. (2010). *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília: MEC. Acesso em 17 de janeiro de 2021, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MARE. (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Acesso em 3 de agosto de 2020, disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>
- Brasil. ME. (2020). *Portal do Fundo de Amparo ao Trabalhador*. Acesso em 16 de julho de 2020, disponível em Ministério da Economia: <http://portalfat.mte.gov.br/>
- Brasil. MEC. (2006). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* (1ª ed.). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 2 de fevereiro de 2021, disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/41331-catalogo-nacional-superior-tec-20-pdf/file>
- Brasil. MEC. (2008). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (1ª ed.). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 2 de fevereiro de 2021, disponível em http://cnct.mec.gov.br/assets/documents/catalogos_anteriores/cnct_1a_edicao.pdf
- Brasil. MEC. (2009). *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192
- Brasil. MEC. (2010). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* (2ª ed.). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 2 de fevereiro de 2021, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7237-

catalogo-nacioanl-cursos-superiores-tecnologia-2010&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192

- Brasil. MEC. (2010a). *Acordo de Metas e Compromissos 2010-2020, firmado entre o MEC e o IFRN*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 3 de agosto de 2022, disponível em http://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi/lateral/documentos-base/acordo-de-metas-e-compromissos-2010-2022-setec/at_download/file
- Brasil. MEC. (2010c). Documento final da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 8 de fevereiro de 2017, disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf
- Brasil. MEC. (2010d). Documento-referência da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 3 de agosto de 2017, disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/doc_base_conae_revisado2_sl.pdf
- Brasil. MEC. (2011a). *Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. (v. 1. Documentos elaborados no processo da Conae)*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 3 de agosto de 2022, disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf
- Brasil. MEC. (2011b). *Anais da Conferência Nacional de Educação: Conae 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. (v. 2. Processo de construção e as etapas da Conae)*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 3 de agosto de 2022, disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/arquivos/anais-vol-ii/view>
- Brasil. MEC. (2012). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (2ª ed.). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 2 de fevereiro de 2021, disponível em http://cnct.mec.gov.br/assets/documents/catalogos_anteriores/cnct_2a_edicao.pdf
- Brasil. MEC. (2013a). Portaria MEC nº 168, de 7 de março de 2013. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, e dá outras providências. Texto compilado. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 9 de fevereiro de 2021, disponível em <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=252083>
- Brasil. MEC. (2013b). Portaria MEC nº 160, de 29 de março de 2013. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), regulamenta a adesão das mantenedoras de entidades privadas de educação profissional e tecnológica e dá outras providências. Ministério da Educação. Acesso em 9 de fevereiro de 2021, disponível em <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mec-270-2012.htm>

- Brasil. MEC. (2014a). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (3ª ed.). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 13 de janeiro de 2021, disponível em http://cnct.mec.gov.br/assets/documents/catalogos_antigos_cnct_3a_edicao.pdf
- Brasil. MEC. (2014b). Documento final da Conae 2014. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 8 de fevereiro de 2017, disponível em <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>
- Brasil. MEC. (2014c). *Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 27 de janeiro de 2021, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232699>
- Brasil. MEC. (2015a). Portaria MEC nº 610, de 24 de junho de 2015. Institui Grupo de Trabalho sobre supervisão e avaliação dos cursos técnicos ofertados por instituições privadas de ensino superior habilitadas no âmbito do Pronatec. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 3 de fevereiro de 2021, disponível em <http://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-Mec-610-2015-06-24.pdf>
- Brasil. MEC. (2015b). Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 3 de fevereiro de 2021, disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/20462540/do1-2017-02-13-portaria-no-817-de-13-de-agosto-de-2015-20462295
- Brasil. MEC. (2015c). Pronatec: lançamento de estudos. *Apresentação em evento*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 23 de janeiro de 2021, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22071-24092015-lancamento-estudos-pronatec-setec-pdf&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. (2016a). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia* (3ª ed.). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 13 de janeiro de 2021, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192
- Brasil. MEC. (2016b). Pronatec: um caminho de oportunidades pela educação profissional e tecnológica. *Apresentação em evento*. Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 23 de janeiro de 2021, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36561-pronatec-2016-apresentacao-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. (14 de agosto de 2017). *Indicador 2577 - PRONATEC: Total de matrículas por iniciativa e tipo de curso*. Fonte: Painel de Controle do MEC, SIMEC, Módulo Público: <http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=2577>
- Brasil. MEC. (2020). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos* (4ª ed.). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 13 de janeiro de 2021, disponível em <http://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>
- Brasil. MEC. (2021). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Acesso em 13 de janeiro de 2021, disponível em <http://cnct.mec.gov.br/>

- Brasil. MEC. (2022). *Expansão da Rede Federal*. Acesso em 24 de abr de 2022, disponível em Site do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>
- Brasil. MEC, ME. (2019). Portaria interministerial MEC-ME nº 4, de 27 de dezembro de 2019. Estabelece os parâmetros operacionais para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, no exercício de 2020. *1(251)*, 244-246. Brasília: Diário Oficial da União. Acesso em 16 de julho de 2020, disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2019&jornal=515&pagina=244>
- Brasil. MEC, MTE, MF. (2008a). Acordo de gratuidade da Confederação Nacional da Indústria. *Protocolo de compromisso*. Brasília: Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Fazenda. Acesso em 16 de julho de 2020, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=93731-protocolo-de-compromisso-v-senai-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC, MTE, MF. (2008b). Acordo de gratuidade da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. *Protocolo de compromisso*. Brasília: Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Fazenda. Acesso em 16 de julho de 2020, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=93661-protocolo-de-compromisso-v-senac&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. CNE. (2012). Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. CNE. (2021). *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Acesso em 15 de outubro de 2022, disponível em <https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>
- Brasil. MEC. Semtec. (2003a). *Proposta de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Semtec. (2003b). Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. *Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional* (p. 214). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Acesso em 26 de janeiro de 2021, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002266.pdf>
- Brasil. MEC. Setec. (2004). Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. 71. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 26 de janeiro de 2021, disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf
- Brasil. MEC. Setec. (2005). Plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica - fase I. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 24 de abr de 2022, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192

- Brasil. MEC. Setec. (2006). 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. *Documento base e propostas das conferências estaduais*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2007a). *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 29 de janeiro de 2021, disponível em https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf
- Brasil. MEC. Setec. (2007b). Documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 18 de julho de 2020, disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
- Brasil. MEC. Setec. (2011a). *Guia Pronatec de cursos FIC - 1ª edição*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 17 de abr de 2022, disponível em http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=9391&Itemid=a
- Brasil. MEC. Setec. (2011b). Nota técnica: avaliação técnica da Meta 11 prevista no Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020. Em *O PNE 2011-2020: metas e estratégias* (pp. 70-76). Brasília: Ministério da Educação. Acesso em 13 de janeiro de 2021, disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf
- Brasil. MEC. Setec. (2012a). *Guia Pronatec de cursos FIC - 2ª edição*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 17 de abr de 2022, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18068-guia-pronatec-de-cursos-fic-2edicao-portaria-mec1232-2012&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. Setec. (2012b). *Instrumento de avaliação do Programa Brasil Profissionalizado (piloto): indicadores qualitativos*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2013a). *Guia Pronatec de cursos FIC - 3ª edição*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 17 de abr de 2022, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=61771-guia-pronatec-de-cursos-fic-2013-pdf&category_slug=marco-2017-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. Setec. (2013b). Instrumento de avaliação da Bolsa-Formação Pronatec 2013. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2013c). *Instrumento de monitoramento das unidades de ensino que ofertam cursos no âmbito do Pronatec/Bolsa-Formação - 3ª edição*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2013d). *Plano de ação para o cumprimento das determinações do Acórdão nº 506/2013-TCU-Plenário*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2013e). Portaria Setec/MEC nº 19, de 27 de junho de 2013. Institui Grupo de Trabalho sobre avaliação da educação profissional e tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

- Brasil. MEC. Setec. (2013f). Portaria Setec/MEC nº 40, de 27 de dezembro de 2013. Institui Grupo de Trabalho para elaborar proposta de criação do sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2013g). *Proposta de matriz de indicadores para a Rede Federal de EPCT*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2014a). Proposta de decreto que regulamenta a educação profissional e tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2014b). Proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep): documento base. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2014c). *Relatório de gestão do exercício de 2013*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 21 de outubro de 2022, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. Setec. (2014d). *Relatório do grupo de trabalho Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. Portaria Setec nº 40, de 2013*. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Brasil. MEC. Setec. (2015). Políticas públicas para educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil. *Apresentação em evento*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 23 de janeiro de 2021, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. Setec. (2016). *Guia Pronatec de cursos FIC - 4ª edição*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 17 de abr de 2022, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41261-guia-pronatec-de-cursos-fic-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192
- Brasil. MEC. Setec. (2019a). *Painel Pronatec - SETEC/MEC*. Acesso em 21 de janeiro de 2021, disponível em Tableau Public: <https://public.tableau.com/profile/setec#!/vizhome/PainelPronatec/Pronatec>
- Brasil. MRE. (2016). *Mundo afora. Educação profissional e tecnológica* (Vol. 14). Brasília: Ministério das Relações Exteriores.
- Brasil. Senado Federal. (2020). *Projeto de Lei Complementar nº 126, de 2020 (do Senador Paulo Paim). Institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP, e dá outras providências*. Brasília: Senado Federal. Acesso em 16 de julho de 2020, disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141928>
- Bromley, P. (2016). Policy and administration as culture: organizational sociology and cross-national education trends. Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The handbook of global education policy* (pp. 470-489). Oxford : West Sussex : Malden: John Wiley & Sons. Acesso em 18 de fevereiro de 2019, disponível em https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy

- Brooke, N. (2008). Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 93-109. Acesso em 12 de março de 2020, disponível em <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7port.pdf>
- Burrell, G., & Morgan, G. (2005). *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life* (14ª ed.). Aldershot, England: Ashgate.
- Carvalho, O. F., & Kipnis, B. (2010). Educação profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. *Linhas Críticas*, 16(30), 49-70. <https://doi.org/10.26512/lc.v16i30.3566>
- Castells, M. (2000). *A sociedade em rede* (8ª ed., Vol. 1). São Paulo: Paz e Terra. Acesso em 13 de junho de 2020, disponível em https://perguntasapo.files.wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf
- Castioni, R. (2020). Meta-análise da avaliação dos programas massivos de educação profissional e tecnológica no Brasil. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 151-185). Brasília: Inep.
- Castro, C. d. (2005). Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. Em C. Brock, & S. Schwartzman, *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 149-174). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Acesso em 2 de agosto de 2020, disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/5tecnico.pdf>
- Castro, C. d. (2009). Can multilateral banks educate the world? Em R. Cowen, & A. M. Kazamias, *International handbook of comparative education* (pp. 455-478). Dordrecht : Heidelberg : London : New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6>
- Castro, M. F., & Farias, A. J. (2005). O papel das instituições financeiras multilaterais. Em M. F. Castro, *A sociedade civil e o monitoramento das instituições financeiras multilaterais* (pp. 37-49). 2005: Rede Brasil.
- Castro, M. H. (1998). *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Acesso em 27 de janeiro de 2021, disponível em http://inep14.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6977138
- Castro, M. H. (2009). Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 23(1), 5-18. Acesso em 25 de fevereiro de 2020, disponível em http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf
- Centro Paula Souza. (2022a). Avaliação Institucional (AAI) - WebSai. São Paulo: Centro Paula Souza. Acesso em 22 de outubro de 2022, disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/websai/>
- Centro Paula Souza. (2022b). Observatório Escolar. São Paulo: Centro Paula Souza. Acesso em 23 de outubro de 2022, disponível em <https://www.cps.sp.gov.br/observatorio-escolar/>
- Cerny, P. G. (1990). *The changing architecture of politics. Structure, agency and the future of the state*. Londres: Sage.
- Cerny, P. G. (1997). Paradoxes of the competition state: the dynamics of political globalization. *Government and Opposition*, 32(2), 251-274.

- Cewirtz, S., & Cribb, A. (2011). O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na Sociologia da Educação. Em S. Ball, & J. Mainardes, *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 100-122). São Paulo: Cortez.
- CGEE. (2013). *Mapa da educação profissional e tecnológica: marco inicial*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- CGEE. (2015). *Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Acesso em 4 de agosto de 2022, disponível em https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf
- CGEE. (2018). *Mapa da educação profissional e tecnológica – Etapa II. Documento final contendo o mapa da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Acesso em 4 de agosto de 2022, disponível em https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/3406_Documento+final+contendo+o+mapa+da+educa%C3%A7%C3%A3o+profissional+e+tecnol%C3%B3gica+no+Brasil.pdf/c8a3405f5f5f4a809c83bb1005aae271?version=2.0
- CGU. (2020). *Recurso contra negativa a pedido de acesso à informação. Processo nº 23480.021638/2019-42*. Brasília: Controladoria-Geral da União. Acesso em 20 de outubro de 2022, disponível em http://buscaprecedentes.cgu.gov.br/busca/dados/Precedente/23480021638201942_CGU.pdf
- Ciavatta, M. (2016). A historicidade da pesquisa em educação - desafios teórico metodológicos em trabalho e educação. Em D. H. Moura, *Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas* (pp. 53-74). Natal: IFRN.
- Comparative and International Education Society. (2017). What does a critical cultural political economy of education approach add to understandings of reform processes in conflict-affected contexts (CACs)? Group panel. Description of session. *61st Annual Conference. Problematizing (in)equality: the promise of comparative and international education*. Atlanta: Comparative and International Education Society. Acesso em 1º de julho de 2020, disponível em https://convention2.allacademic.com/one/cies/cies17/index.php?program_focus=view_session&selected_session_id=1214682&cmd=online_program_direct_link&sub_action=online_program
- Conif. FDE. (2011). SINATEC: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Proposta de Implantação). Brasília: Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal.
- Cordão, F. A. (2020). Prefácio. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 9-12). Brasília: Inep.
- Corsetti, B., & Vieira, L. O. (2016). Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(2), 371-390. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61733>
- Cortesão, L., Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*,

- 15, pp. 45-58. Acesso em 8 de julho de 2020, disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-3-cortesao.pdf>
- Cossetta, A., Bittlingmayer, U., & Valiente, O. (2020). *YOUNG ADULLLT glossary: cultural political economy*. Fonte: YOUNG ADULLLT Glossary: https://www.young-adulllt.eu/glossary/detail.php?we_objectID=190
- Costa, A. F. (1988). Cultura profissional dos sociólogos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 5, 107-124. Acesso em 24 de setembro de 2020, disponível em <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1083>
- Costa, A. F. (1990). A pesquisa de terreno em sociologia. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (4ª ed., pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Fonte: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). (L. d. Rocha, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, L. A. (2000a). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo; Brasília: Editora da Unesp; Flacso Brasil.
- Cunha, L. A. (2000b). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo; Brasília: Editora da Unesp; Flacso Brasil.
- Cunha, L. A. (2000c). O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*(14), 89-107. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200006>
- Cunha, L. A. (2000d). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo; Brasília: Editora da Unesp; Flacso Brasil.
- Cury, C. R. (2017). A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(1), 15-34. <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>
- Dale, R. (1988). A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, 13(1), 17-37. Acesso em 17 de março de 2022, disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/download/3064/330>
- Dale, R. (1998a). Globalisation: a new world for comparative education? Em J. Schriewer, *Discourse formation in comparative education* (pp. 87-109). Berlim: Peter Lang.
- Dale, R. (1998b). Specifying global effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-14.
- Dale, R. (2000). Globalisation and education: demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.
- Dale, R. (2001). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? *Educação, Sociedade & Culturas*(16), 133-169. Acesso em 23 de julho de 2022, disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-5.pdf>

- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional mundial comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada para a educação'? *Educação & Sociedade*, 423-460. Acesso em 15 de junho de 2020, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>
- Dale, R. (2005a). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. Em A. Teodoro, & C. A. Torres, *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI* (pp. 53-69). Porto: Afrontamento.
- Dale, R. (maio de 2005b). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117-149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. Em X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger, *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Acesso em 2 de agosto de 2022, disponível em https://www.academia.edu/attachments/37893435/download_file?st=MTUwMTU4MDY3OCwxNzcuMTk1LjE2LjlxMCw2NjcyMjUwMA%3D%3D&s=profile&ct=MTUwMTU4MDY4MiwxNTAxNTgyNjM2LDY2NzlyNTAw
- Dale, R. (2008). A globalização e o desenho do terreno curricular. *Espaço do currículo*, 1(1), 12-33. <https://doi.org/10.15687/rec.v1i1.3640>
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, 1099-1120. Acesso em 15 de junho de 2020, disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>
- Dale, R. (2018). Global education policy: creating different constituencies of interest and different modes of valorization. Em A. Verger, Novelli, M., & H. K. Altinyelken, *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (2^a ed., pp. 289-298). London : New York: Bloomsbury Academic. Acesso em 9 de junho de 2020, disponível em https://www.academia.edu/36434638/Global_Education_Policy_and_International_Development_2018_second_edition_
- Dale, R., & Robertson, S. L. (2007a). Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. Em X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger, *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Acesso em 2 de agosto de 2022, disponível em https://www.academia.edu/attachments/37893435/download_file?st=MTUwMTU4MDY3OCwxNzcuMTk1LjE2LjlxMCw2NjcyMjUwMA%3D%3D&s=profile&ct=MTUwMTU4MDY4MiwxNTAxNTgyNjM2LDY2NzlyNTAw
- Dale, R., & Robertson, S. L. (2007b). New arenas of global governance and international organisations: reflections and directions. Em M. K., A. Rusconi, & K. Leuze, *New arenas of education governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making* (pp. 217-228). Londres: Palgrave Macmillan. Acesso em 19 de junho de 2020, disponível em <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2009/10/2007-martens-new-arenas.pdf>
- Dale, R., & Robertson, S. L. (2009). Beyond methodological 'isms' in comparative education in an era of globalisation. Em R. Cowen, & A. M. Kazamias, *International handbook of comparative education* (pp. 1113-1128). Dordrecht : Heidelberg : London : New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6>

- Dale, R., & Robertson, S. L. (2011). Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação e Realidade*, 347-363. Acesso em 17 de março de 2022, disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/20647/12919>
- Dale, R., & Robertson, S. L. (2012). *Towards a critical grammar of education policy movements*. Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol. Acesso em 9 de março de 2022, disponível em <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2012/07/2012-dale-robertson-policy-movement.pdf>
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (epub 1ª ed.). (M. Echalar, Trad.) São Paulo: Boitempo.
- Dias Sobrinho, J. (2002). Desafios da avaliação universitária na América Latina. Em H. Trindade, & J.-M. Blanquer, *Os desafios da educação na América Latina* (pp. 115-156). São Paulo: Vozes.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Dias Sobrinho, J. (2005). Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. Em D. Ristoff, & V. d. Almeida Júnior, *Avaliação participativa: perspectivas e desafios* (pp. 15-38). Brasília: Inep. Acesso em 5 de dezembro de 2020, disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Avalia%C3%A7%C3%A3o+participativa+perspectivas++desafios/65f743ea-cae5-49c3-9248-d9cb3f170374?version=1.3>
- Dieese. (2012). *Indicadores da educação profissional na Bahia: cobertura, articulação e qualidade*. Salvador: Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Acesso em 3 de fevereiro de 2021, disponível em <https://geo.dieese.org.br/suprof/estudos/Indicadores.pdf>
- Durkheim, É. (2007). *As regras do método sociológico* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. Acesso em 11 de janeiro de 2018, disponível em https://aprender.ead.unb.br/pluginfile.php/216066/mod_resource/content/1/Durkheim_AsRegrasdoMetodoSociologico.pdf
- Escudero, J. M. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Fuentes*, 10, 8-31. Acesso em 9 de dezembro de 2020, disponível em <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2585>
- Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. (M. Cabrera, Trad.) Porto Alegre: AMGH.
- Esteban, M. T., & Afonso, A. J. (2010). Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. Em M. T. Esteban, & A. J. Afonso, *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 9-14). São Paulo: Cortez.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Feres, M. M. (2015). A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. Em CGEE, *Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras* (pp. 81-94). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Acesso em 21 de janeiro de 2021, disponível em https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf

- Feres, M. M. (2017). *Limites e possibilidades da preparação para o trabalho no ensino médio: o caso do Distrito Federal*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Acesso em 25 de agosto de 2020, disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/25319>
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. Em M. T. Esteban, & A. J. Afonso, *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 14-44). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, F. d. (2015). *Racionalidades e ambiguidades da organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação. Acesso em 10 de janeiro de 2021, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/41514>
- Fidalgo, F., Correia, J. A., & Fidalgo, N. L. (2012). A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. Em R. d. Oliveira, *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate* (pp. 251-270). Campinas, SP: Papirus.
- Figari, G. (1991). Etudes sur la démarche de projet: recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. *Revue française de pédagogie*, pp. 49-62. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1366>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. Em E. Albano, & N. António, *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (1ª ed.). (A. M. Parreira, Trad.) Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). (J. E. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, L. S. (2006). Reestruturação produtiva, reforma do estado e formação profissional no início dos anos 1990. Em G. Frigotto, & M. Ciavatta, *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico* (pp. 201-220). Brasília: Inep.
- Frigotto, G. (2001). Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, 19(1), 71-87. Acesso em 24 de fevereiro de 2020, disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>
- Frigotto, G. (2005). Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. Em J. C. Lombardi, D. Saviani, & M. I. Nascimento, *A escola pública no Brasil: história e historiografia* (pp. 221-254). Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDUR.
- Frigotto, G. (2010). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Em J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 25-41). Porto Alegre: Artmed.
- Frigotto, G. (2015). A produtividade improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, 13(20), 206-233. <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>
- Frigotto, G. (2016). Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na Educação Profissional. Em D. H. Moura, *Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas* (pp. 25-52). Natal: IFRN.

- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 93-130.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>
- Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2006). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Em G. Frigotto, & M. Ciavatta, *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico* (pp. 55-70). Brasília: Inep.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Magalhães, A. L. (2006). Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. Em G. Frigotto, & M. Ciavatta, *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico* (pp. 139-150). Brasília: INEP.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. N. (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. *Educação & Sociedade*, 1087-1113.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>
- Fulcher, G. (1999). *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. London: Falmer Press.
- Fulge, T., Bieber, T., & Martens, K. (2016). Rational intentions and unintended consequences: on the interplay between international and national actors in education policy. Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The handbook of global education policy* (pp. 453-469). Oxford : West Sussex : Malden: John Wiley & Sons. Acesso em 18 de fevereiro de 2020, disponível em https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy
- Gallindo, E. d., Feres, M. M., & Schroeder, N. (2015). O Pronatec e o fortalecimento das políticas de educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*, 21-45. Acesso em 13 de janeiro de 2021, disponível em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Caderno%2024%20-%20Inclus%C3%A3o%20Produtiva%20Urbana.pdf>
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livros.
- Giddens, A. (2005). *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia* (5ª ed.). (M. L. Borges, Trad.) Rio de Janeiro: Record.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes Canotilho, J. J. (2000). Paradigmas de Estado e paradigmas de administração pública. *Moderna gestão pública, dos meios aos resultados: acta geral do 2º Encontro INA* (pp. 21-34). Oeiras, Lisboa: Instituto Nacional de Administração.
- Gomes, C. A. (2011). *Sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica do Senai: documento-base*. Brasília: Senai, Departamento Nacional.
- Grabowski, G. (2010a). *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.
- Grabowski, G. (2010b). Recursos para financiar a educação profissional: uma visão crítica. Em M. M. Regattieri, & J. M. Castro, *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração* (pp. 189-201). Brasília: Unesco Brasília.
- Grabowski, G. (2014). *Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica* (1ª ed.). Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Acesso em 27 de fevereiro de 2020, disponível em

<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Gest%C3%A3o-e-planejamento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-e-tecnol%C3%B3gica.pdf>

- Grabowski, G., & Ribeiro, J. A. (2007). Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios. Em Brasil. MEC. Setec, *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* (pp. 57-79). Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Grabowski, G., & Ribeiro, J. A. (2010). Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. Em J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 271-284). Porto Alegre: Artmed.
- Griboski, C. M., & Funghetto, S. S. (2013). O Sinaes e a qualidade da educação. *Revista Retratos da Escola*, 7(12), 49-63. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.259>
- Haddad, S. (2008). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais - Introdução. Em S. Haddad, *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais* (pp. 7-13). São Paulo: Cortez.
- Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning and the state: the case of economic policy-making in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296. Acesso em 21 de junho de 2020, disponível em https://scholar.harvard.edu/files/hall/files/hall1993_paradigms.pdf
- Harvey, D. (1993). *A condição pós-moderna* (2ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: história e implicações*. (A. Sobral, & M. S. Gonçalves, Trans.) São Paulo: Edições Loyola.
- Henry, Miriam, Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2007). Trabajar con / contra la globalización en educación. Em X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger, *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 263-282). Buenos Aires: Miño y Dávila. Acesso em 2 de agosto de 2022, disponível em https://www.academia.edu/attachments/37893435/download_file?st=MTUwMTU4MDY3OCwXNzcuMTk1LjE2LjlxMCw2NjcyMjUwMA%3D%3D&s=profile&ct=MTUwMTU4MDY4MiwXNTAxNTgyNjM2LDY2NzlyNTAw
- Ianni, O. (1994). Globalização: novo paradigma das ciências sociais. *Estudos Avançados*, 8(21), 147-163. Acesso em 11 de dezembro de 2020, disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/09.pdf>
- Ianni, O. (1998). As ciências sociais na época da globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 13(37), 33-41. <https://doi.org/10.1590/S0102-69091998000200002>
- Ianni, O. (2011). *Teorias da globalização* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Acesso em 16 de junho de 2020, disponível em http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/debora.holanda/teorias-do-brasil-2019-01/unidade-3/as-teorias-da-globalizacao/at_download/file
- IFRN. (2012a). Organização Didática do IFRN. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Acesso em 23 de out. de 2022, disponível em <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>
- IFRN. (2012b). Projeto político-pedagógico de IFRN: uma construção coletiva. Documento-base. 315. Natal: IFRN. Acesso em 17 de dezembro de 2020, disponível em <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/planejamento/arquivos/projeto-politico-pedagogico-do-ifrn-2012>

- IFRN. (2015). Sistematização das respostas do levantamento de instituições que desenvolvem processos de avaliação interna de cursos técnicos. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
- Inep. (2019). *Sinopses estatísticas da educação básica - Inep*. Acesso em 6 de janeiro de 2021, disponível em Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Jessop, B. (2004). Critical semiotic analysis and cultural political economy. *Critical Discourse Studies*, 1(2), 159-174. Acesso em 23 de junho de 2020, disponível em <https://bobjessop.wordpress.com/2014/12/15/critical-semiotic-analysis-and-cultural-political-economy/>
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3(3-4), 336-356. <https://doi.org/10.1080/19460171003619741>
- Jessop, B., & Sum, N.-L. (2006). Towards a cultural international political economy: post-structuralism and the Italian School. Em M. De Goede, *International political economy and post-structural politics* (pp. 157-176). Basingstoke: Palgrave. Acesso em 26 de junho de 2020, disponível em <https://epdf.pub/international-political-economy-and-poststructural-politics.html>
- Korb, T., Andrade, D. F., & Freire, P. d. (2019). A Teoria de Resposta ao Item aplicada em avaliações da educação profissional e tecnológica: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Meta: Avaliação*, 11(33), 773-792. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2095>
- Kuenzer, A. Z. (1997a). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (1997b). *Ensino médio e educação profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, 27(96), 877-910. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>
- Kuenzer, A. Z. (2007). Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trabalho, educação e saúde*, 5(3), 491-508. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>
- Laval, C. (2019). *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* (2ª ed.). (M. Echalar, Trad.) São Paulo: Boitempo.
- Laval, C., Weber, L., Baunay, Y., Cussó, R., Dreux, G., & Rallet, D. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne*. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse. Acesso em 9 de julho de 2020, disponível em https://www.researchgate.net/publication/44829166_Le_Nouvel_ordre_educatif_mondial_OMC_Banque_mondiale_OCDE_Commission_europeenne
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, Porto Alegre : Artmed.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (4ª ed.). Goiânia: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

- Lima Filho, D. L. (2002). *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. Acesso em 20 de janeiro de 2021, disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82611>
- Lima Filho, D. L. (2013). Políticas públicas para a Educação Profissional e EJA nos anos 2000: sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. Em D. H. Moura, *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional* (pp. 201-220). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. Acesso em 30 de julho de 2020, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11788>
- Lima, L. C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 21(38), pp. 8-26. Acesso em 6 de set de 2019, disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262/4144>
- Lima, L. C. (2015). A avaliação institucional como instrumento racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1339-1352. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Lima, L. C., Azevedo, M. L., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>
- Llauradó, O. (2006). El trabajo de campo online: qué hemos aprendido en los últimos 10 años. *Investigación y marketing*(91), pp. 25-33. Acesso em 5 de julho de 2022, disponível em <http://studylib.es/doc/5016810/el-trabajo-de-campo-online>
- Lopes Cardozo, M. T., & Shah, R. (2016). A conceptual framework to analyse the multiscalar politics of education for sustainable peacebuilding. *Comparative Education*, 52(4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1220144>
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. Em S. Ball, & J. Mainardes, *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 248-282). São Paulo: Cortez.
- Lopes, E. R., Grilo, E. M., Nazareth, J. M., Aguiar, J., Gomes, J. A., & Amaral, J. P. (1989). *Portugal, o desafio dos anos 90*. Lisboa: Editorial Presença.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Machado, L. R. (2008). O profissional tecnólogo e sua formação. *Revista Estudos do Trabalho*, 11(3), 1-28. Acesso em 25 de janeiro de 2021, disponível em <https://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET03.htm>
- Machado, L. R. (2010). Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. Em J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 80-95). Porto Alegre: Artmed.
- Maclean, R., & Pavlova, M. (2013). Vocationalization of secondary and higher education: pathways to the world of work. Em Unesco-UNEVOC International Centre, *Revisiting global trends in TVET*:

- reflections on theory and practice* (pp. 40-85). Bonn, Alemanha: Unesco-Unevoc International Centre. Acesso em 1º de janeiro de 2021, disponível em https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvete_book.pdf
- Mainardes, J. (2006a). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. Acesso em 19 de julho de 2022, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>
- Mainardes, J. (2006b). A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, 1(2), 94-105. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2006v1n2p94-105>
- Mainardes, J. (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, 9(1), pp. 4-16. Acesso em 29 de março de 2022, disponível em http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEduacionais.pdf?sequence=1
- Mainardes, J. (2018a). A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, 12(16), 1-18. <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>
- Mainardes, J. (2018b). A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>
- Mainardes, J., & Alferes, M. A. (2014). Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. *Atos de Pesquisa em Educação*, 9(2), pp. 392-416. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2014v9n2p392-416>
- Mainardes, J., & Gandin, L. A. (2013). A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. Em C. Tello, & M. d. Almeida, *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (pp. 143-167). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318. Acesso em 19 de julho de 2022, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2015). *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias*. Ponta Grossa: Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e práticas educativas. Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1096.6483>
- Mainardes, J., & Tello, C. (2016). A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(75), 1-13. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2331>
- Mainardes, J., Ferreira, M. d., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. Em B. Stephen, & M. Jefferson, *Políticas educacionais: questões e dilemas* (1ª ed., pp. 143-172). São Paulo: Cortez.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade [online]*, 19(64). <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>

- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. Em L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>
- Marques, L. R. (2016). Participação e controle social: contribuições ao planejamento educacional. Em J. M. Azevedo, & M. A. Aguiar, *Qualidade social da educação básica* (pp. 87-98). Camaragibe, Pernambuco: CCS Gráfica e Editora.
- Martins, A. M., & Sousa, S. Z. (2012). A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. *Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação*, 20(74), 9-26. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000100002>
- Martins, G. R. (2020). A evolução da avaliação institucional no Centro Paula Souza: do analógico ao digital: 20 anos do sistema de avaliação institucional (SAI). Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 405-422). Brasília: Inep.
- McLenann, G. (1996). Post-Marxism and the “four sins” of modernist theorizing. *New Left Review*, 218, 53-74.
- Melo, T. D. (2010). Do estado social ao estado regulador. *Nomos*, 30(1), 223-232. Acesso em 28 de julho de 2020, disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/nomos/article/view/1244>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. Acesso em 13 de junho de 2020, disponível em http://www.ccsa.ufpb.br/gets/contents/documentos/meyer_rowan_teorias_institucional.pdf
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 144-181. <https://doi.org/10.1086/231174>
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149. <https://doi.org/10.2307/2112679>
- Mills, C. W. (1982). *A imaginação sociológica* (6ª ed.). (W. Dutra, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Moraes, G. H. (2020). A Plataforma Nilo Peçanha: desafios à construção de estatísticas e indicadores de avaliação para a rede federal. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 423-476). Brasília: Inep.
- Moraes, G. H., Albuquerque, A. E., Santos, R. d., & Silva, S. d. (2020a). *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção*. Brasília: Inep. Acesso em 3 de janeiro de 2021, disponível em http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6986986
- Moraes, G. H., Albuquerque, A. E., Santos, R. d., & Silva, S. d. (2020b). Apresentação - Por uma avaliação da educação profissional e tecnológica. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d.

- Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 13-30). Brasília: Inep.
- Morgado, F. E., Rodrigues, G. B., Araújo, C. M., & Nakatani, H. (2020). Avaliação da educação profissional: a experiência do Senai. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 363-388). Brasília: Inep.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação* (1ª ed.). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Mota Junior, W. P., & Maués, O. C. (2014). O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, 39(4), 1137-1152. Acesso em 8 de fevereiro de 2022, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n4/10.pdf>
- Moura, D. H. (2003). *La autoevaluación como instrumento de mejora de calidad: un estudio de caso (el Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte-CEFET-RN, Brasil)*. Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Madrid.
- Moura, D. H. (2006). Auto-avaliação institucional orientada à ampliação da responsabilidade social: o caso do CEFET-RN. *Gestão em Ação*, 9(3), 271-288. Acesso em 26 de janeiro de 2021, disponível em <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rga05.03.2007%20eletronica.pdf>
- Moura, D. H. (2007a). Comunicação oral no painel "Estratégias operacionais de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica: proposta pedagógica". Em Brasil. MEC. Setec, *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* (pp. 157-167). Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Moura, D. H. (2007b). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, 2, 4-30. <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>
- Moura, D. H. (2010a). Educação geral e formação profissional: política pública em construção. Em M. M. Regattieri, & J. M. Castro, *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração* (pp. 119-136). Brasília: Unesco Brasília.
- Moura, D. H. (2010b). Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. Em J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 58-79). Porto Alegre: Artmed.
- Moura, D. H. (2012). Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. Em R. d. Oliveira, *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate* (pp. 47-81). Campinas, SP: Papyrus.
- Moura, D. H. (2013a). Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. Em D. H. Moura, *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional* (pp. 141-200). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moura, D. H. (2013b). Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. Em D. H. Moura, *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional* (pp. 109-140). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Moura, D. H., Lima Filho, D. L., & Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 1057-1080. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>

- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. Em X. Bonal, A. Tarabini-Castellani, & A. Verger, *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 99-132). Buenos Aires: Miño y Dávila. Acesso em 2 de agosto de 2022, disponível em https://www.academia.edu/attachments/37893435/download_file?st=MTUwMTU4MDY3OCwXNzcuMTk1LjE2LjlxMCw2NjcyMjUwMA%3D%3D&s=profile&ct=MTUwMTU4MDY4MiwxNTAxNTgyNjM2LDY2NzlyNTAw
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016a). *The handbook of global education policy*. Oxford : West Sussex : Malden: John Wiley & Sons Ltd. Acesso em 18 de fevereiro de 2019, disponível em https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (2016b). Introduction: the globalization of education policy - key approaches and debates. Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The handbook of global education policy* (1ª ed., pp. 1-26). Oxford, West Sussex, Reino Unido : Malden, Estados Unidos: John Wiley & Sons. Acesso em 18 de fevereiro de 2020, disponível em https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy
- Nações Unidas. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Acesso em 3 de fevereiro de 2021, disponível em United Nations: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Neave, G. (2009). The evaluative state as policy in transition: a historical and anatomical study. Em R. Cowen, & A. M. Kazamias, *International handbook of comparative education* (pp. 551-568). Dordrecht : Heidelberg : London : New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6>
- Neves, L. M. (2008). A política educacional brasileira na 'sociedade do conhecimento'. Em G. C. Matta, & J. C. Lima, *Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS* (pp. 355-391). Rio de Janeiro: EPSJV. Acesso em 17 de julho de 2020, disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/39533>
- Neves, L. M., & Pronko, M. A. (2008). *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV. Acesso em 17 de julho de 2020, disponível em <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/25897>
- Newman, J., & Clarke, J. (1997). *The managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. London: Sage.
- Objetiva. (2009). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Objetiva Ltda.
- O'Brien, R., Goetz, A. M., Scholte, J. A., & Williams, M. (2000). *Contesting global governance: multilateral economic institutions and global social movements*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511491603>
- Oliveira, D. A. (2001). Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. Em L. F. Dourado, & V. H. Paro, *Políticas públicas e educação básica* (pp. 105-121). São Paulo: Xamã.
- Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. *Educação & Sociedade*, 32(115), 323-337. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

- Oliveira, R. d. (2012). Por uma educação profissional democrática e emancipatória. Em R. d. Oliveira, *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate* (pp. 83-105). Campinas, SP: Papirus.
- Pacheco, E. (2012). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo : Moderna; Brasília : Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 18 de julho de 2020, disponível em <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>
- Pacheco, E. M., Caldas, L., & Sobrinho, M. D. (2012). Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: limites e possibilidades. Em E. Pacheco, & V. Morigui, *Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil* (pp. 15-31). Porto Alegre: Tekne.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(3), 15-51. Acesso em 14 de junho de 2020, disponível em <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Pavezi, M., & Mainardes, J. (2018). Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). *Interacções*, 49, pp. 153-172. Acesso em 3 de julho de 2020, disponível em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/16161/13163>
- Pereira, I. F., & Waehneltd, A. B. (2020). Avaliação nacional do egresso do Senac e inserção no mercado de trabalho. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 389-404). Brasília: Inep.
- Pereira, L. A. (2007). Comunicação oral no painel "Estratégias operacionais de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica: sistema de gestão". Em Brasil. MEC. Setec, *Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* (pp. 149-153). Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Peroni, V. M., Oliveira, R. T., & Fernandes, M. D. (2009). Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, 30(108), 761-778. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>
- Pinto, J. M., & Silva, A. S. (1990). Uma visão global sobre as ciências sociais. Em J. M. Pinto, & A. S. Silva, *Metodologia das ciências sociais* (4ª ed., pp. 9-27). Porto: Edições Afrontamento.
- Pires, R. P. (2015). Modos de explicação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 125-141. <https://doi.org/10.7458/SPP2015786687>
- Portal da Indústria. (2021). *Sobre educação profissional*. Acesso em 27 de janeiro de 2021, disponível em Portal da Indústria: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/canais/educacao-profissional/sobre-educacao-profissional/>
- Porto Editora. (03 de julho de 2020). *infopedia.pt*. Fonte: Infopedia. Dicionários Porto Editora: <https://www.infopedia.pt/>

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). (J. M. Marques, & M. A. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva.
- Rada, V. D. (2017). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 97(1), pp. 193-223. Acesso em 5 de julho de 2022, disponível em <http://papers.uab.cat/article/view/v97-n1-diaz/pdf>
- Ramirez, F. O., Meyer, J. W., & Lerch, J. (2016). World society and the globalization of educational policy. Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The handbook of global education policy* (pp. 43-63). Oxford : West Sussex : Malden: John Wiley & Sons. Acesso em 18 de fevereiro de 2019, disponível em https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy
- Ramos, I. M. (2005). *Sistemática de avaliação institucional para os centros de educação profissional*. Brasília: Unesco. Acesso em 15 de junho de 2020, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216227>
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, 23(80), 401-422. Acesso em 18 de julho de 2020, disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>
- Ramos, M. N. (2006). A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. Em G. Frigotto, & M. Ciavatta, *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico* (pp. 283-309). Brasília: INEP.
- Ramos, M. N. (2008). Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. *Trabalho, educação e saúde*, 5(3), 545-558. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300013>
- Ramos, M. N. (2010). Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. Em J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 42-57). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. N. (2011). A noção de competências na relação trabalho e educação: superando mitos e traçando horizontes. Em M. L. Carvalho, *Cultura, saberes e práticas: memórias e história da educação profissional* (pp. 15-33). São Paulo: Centro Paula Souza.
- Ramos, M. N. (2012). A educação tecnológica como política de Estado. Em R. d. Oliveira, *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate* (pp. 9-46). Campinas, SP: Papyrus.
- Ramos, M. N. (2013). Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. Em D. H. Moura, *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional* (pp. 23-40). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Ramos, M. N. (2015). A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. Em M. d. brasileiras, *CGEE* (pp. 97-117). Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. Acesso em 21 de janeiro de 2021, disponível em https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf
- Ramos, M. N. (2016). Projetos societários em disputa no Brasil contemporâneo: a universalização da educação básica e a educação profissional. Em D. H. Moura, *Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas* (pp. 121-144). Natal: IFRN.

- Rede Brasil. (2005a). Uma agenda da sociedade civil para mudar as relações entre governos e IFIS. Em M. F. Castro, *A sociedade civil e o monitoramento das instituições financeiras multilaterais* (pp. 51-64). Brasília: Rede Brasil.
- Rede Brasil. (2005b). FMI e Banco Mundial promovem a liberalização comercial. Em M. F. Castro, *A sociedade civil e o monitoramento das instituições financeiras multilaterais* (pp. 65-72). Brasília: Rede Brasil.
- ReLePe. (05 de junho de 2020). *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Fonte: <http://www.relepe.org/>
- Ribeiro, J. L. (2009). A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. Em J. A. Lordêlo, & M. V. Dazzani, *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* (pp. 57-84). Salvador: EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523209315>
- Robertson, S. L. (2018). Researching global education policy: angles in/on/out.... Em A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken, *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (2ª ed., pp. 35-54). Bloomsbury Academic. Acesso em 9 de junho de 2020, disponível em https://www.academia.edu/36434638/Global_Education_Policy_and_International_Development_2018_second_edition_
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2001). Regulação e risco na governação da educação: gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 117-147. Acesso em 8 de julho de 2020, disponível em <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-7-roberston.pdf>
- Robertson, S. L., & Dale, R. (2015). Toward a 'critical cultural political economy' account of the globalising of education. *Globalisation, Societies and Education*, 1-18. Acesso em 9 de março de 2022, disponível em <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2009/10/robertson-and-dale-2015-critical-cultural-political-economy-education.pdf>
- Robertson, S. L., & Verger, A. (2012a). A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, 33(121), 1133-1156. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400012>
- Robertson, S. L., & Verger, A. (2012b). Governing education through public private partnerships. Em S. L. Robertson, K. Mundy, A. Verger, & F. Menashy, *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world* (pp. 21-42). Cheltenham, Reino Unido : Northampton, Estados Unidos: Edward Elgar. Acesso em 12 de março de 2020, disponível em https://www.academia.edu/13012505/Public_Private_Partnerships_in_Education_New_Actors_and_Modes_of_Governance_in_a_Globalizing_World_COMPLETE_BOOK?email_work_card=title
- Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A., & Menashy. (2012). An introduction to public private partnerships and education governance. Em S. L. Robertson, K. Mundy, A. Verger, & Menashy, *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world* (pp. 1-17). Cheltenham, Reino Unido : Northampton, Estados Unidos: Edward Elgar. Acesso em 12 de março de 2020, disponível em https://www.academia.edu/13012505/Public_Private_Partnerships_in_Education_New_Actors_and_Modes_of_Governance_in_a_Globalizing_World_COMPLETE_BOOK?email_work_card=title

- Rodrigues, J. (2005). Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3(2), 259-282. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200002>
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. Em L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. d. (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. Londres: Routledge. Acesso em 3 de fevereiro de 2022, disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros/toward-a-new-common-sense-law-science-and-politics-in-the-paradigmatic-transition.php>
- Santos, B. d. (1997a). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(48), pp. 11-32. Acesso em 3 de fevereiro de 2022, disponível em https://www.researchgate.net/publication/237683452_Por_uma_concepcao_multicultural_d_e_Direitos_Humanos
- Santos, B. d. (1997b). Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova*, 39, 105-201. Acesso em 22 de julho de 2020, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a07n39.pdf>
- Santos, B. d. (1999). A reinvenção solidária e participativa do Estado. *Oficina do CES*(134), 1-51.
- Santos, B. d. (2002). Os processos da globalização. Em B. d. Santos, *A globalização e as ciências sociais* (2ª ed., pp. 25-102). São Paulo: Cortez.
- Santos, B. d. (2005). A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 7-44.
- Santos, B. d. (2006). Globalizations. *Theory, Culture & Society*, 23, 393-399. <https://doi.org/10.1177/026327640602300268>
- Santos, B. d. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina. Acesso em 25 de setembro de 2020, disponível em <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>
- Saul, A. M. (2007). Avaliação participante: uma abordagem crítico transformadora. Em E. M. Rico, *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate* (5ª ed., pp. 111-116). São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais.
- Saviani, D. (2003). O choque teórico da politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1), 131-152. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*(24), 7-16. Acesso em 11 de janeiro de 2021, disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>
- Schaff, A. (1995). *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial* (4ª ed.). (C. E. Machado, & L. A. Obojes, Trans.) São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista : Brasiliense.
- Scharpf, F. W. (2003). Problem-solving effectiveness and democratic accountability in the EU. *MPIfG Working Paper*(03/1), pp. 1-31. Acesso em 11 de junho de 2020, disponível em <https://www.mpifg.de/pu/workpap/wp03-1/wp03-1.html>
- Schmidt, V. A. (2013). Democracy and legitimacy in the European Union revisited: input, output and 'throughput'. *Political Studies*, 61(1), pp. 2-22. Acesso em 11 de junho de 2020, disponível em

https://www.researchgate.net/publication/228687199_Democracy_and_Legitimacy_in_the_European_Union_Revisited_Input_Output_and_Throughput

- Schneider, M. P., & Nardi, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 7-28. Acesso em 14 de setembro de 2020, disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n1/v27n1a02.pdf>
- Schneider, M. P., & Rostirola, C. R. (2016). Estado-avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(3), 493-510. <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63790>
- Schneider, M. P., Nardi, E. L., & Durlin, Z. (2018). Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na Educação Básica. *Revista e-Curriculum*, 16(1), 109-138. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p109-138>
- Schwartzman, S. (2005). *A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica*. Brasília: Senai, Departamento Nacional. Acesso em 19 de janeiro de 2021, disponível em <https://acervodigital.sistemaindustria.org.br/handle/uniepro/136>
- SED-MS. (2019). *Avaliação institucional externa de Mato Grosso do Sul: nota técnica*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Acesso em 23 de outubro de 2022, disponível em <https://www.sed.ms.gov.br/avaliacao-institucional/>
- SED-MS. (2022). *Avaliação institucional da educação de Mato Grosso do Sul – AIEMS – SED*. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Acesso em 23 de outubro de 2022, disponível em https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/NOTA-TECNICA_SAIEMS.pdf
- Senac. DN. (2014). *Diretrizes de educação profissional do Senac*. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional. Acesso em 27 de janeiro de 2021, disponível em <http://www.extranet.senac.br/diretrizesnacionais/docs/Diretrizes%20Ed.%20Prof.%20Senac.pdf>
- Senac. DN. (2021). *Educação profissional*. Acesso em 27 de janeiro de 2021, disponível em Senac - Departamento Nacional: <https://www.dn.senac.br/educacao-profissional/>
- Senai. DN. (2019). *Metodologia SENAI de educação profissional*. Brasília: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Nacional. Acesso em 24 de outubro de 2022, disponível em https://senaiweb.fieb.org.br//areadocente/assets/Midia/2019/Livro_Msep_2019.pdf
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), pp. 427-446. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/%x>
- Shiroma, E. O., Garcia, R. M., & Campos, R. F. (2011). Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. Em S. Ball, & J. Mainardes, *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 222-247). São Paulo: Cortez.
- Silva, A. M., Lopes, P. I., & Castro, A. M. (2016). Avaliação da educação no Brasil: a centralidade dos testes em larga escala. *Holos*, 7, 388-401. <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4939>
- Silva, A. S. (1990). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 29-53). Porto: Edições Afrontamento.

- Silva, A. S. (2017). Sociologia e política pública: sobre avanços recentes em Portugal. *Análise Social*, 225, 782-803. Acesso em 25 de setembro de 2020, disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n225/n225a03.pdf>
- Silva, C. J., Vidor, A. M., Pacheco, E. M., & Pereira, L. A. (2009). *Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Brasília: Editora do IFRN. Acesso em 24 de fevereiro de 2020, disponível em <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1071>
- Silva, D. d. (2015). *Desvelando o Pronatec: uma avaliação política do programa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal. Acesso em 6 de janeiro de 2021, disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20458>
- Silva, E. A. (2010). *As metodologias qualitativas na investigação em educação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: Autores Associados; FAPESP.
- Silva, S. d., Santos, R. d., Moraes, G. H., & Albuquerque, A. E. (2020). Panorama da educação profissional e tecnológica no Brasil. Em G. H. Moraes, A. E. Albuquerque, R. d. Santos, & S. d. Silva, *Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção* (pp. 189-219). Brasília: Inep.
- Simões, C. A. (2010). Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. Em J. Moll, *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 96-119). Porto Alegre: Artmed.
- Soares, A., Aguiar, L. E., Pedra, M. C., Cunha, O. M., Santos, S. V., & Pacheco, E. M. (2012). Pronatec: consolidação do direito à educação profissional e tecnológica. Em E. Pacheco, & V. Morigui, *Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil* (pp. 98-106). Porto Alegre: Tekne.
- Sordi, M. R., & Freitas, L. C. (2013). Responsabilização participativa. *Revista Retratos da Escola*, 7(12), 87-99. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.263>
- Sousa, S. Z. (2013). Avaliação colaborativa e com controle social. *Revista Retratos da Escola*, 7(12), 65-75. <https://doi.org/10.22420/rde.v7i12.261>
- Sousa, S. Z. (2014). Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, 19(2), 407-420. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>
- Souza, Â. R. (2016). A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(2), 463-485. Acesso em 26 de fevereiro de 2020, disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947/38376>
- Souza, L. G. (2009). Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. Em J. A. Lordêlo, & M. V. Dazzani, *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* (pp. 17-29). Salvador: EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523209315>
- Souza, S. Z., & Oliveira, R. P. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(84), 873-895. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

- Stake, R. E. (1982). Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. Em N. M. Bessa , & T. P. Fume (Ed.), *Seminário sobre Avaliação em Debate* (pp. 5-14). Rio de Janeiro: Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. (A. M. Chaves, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner-Khamsi, G. (2018). Measuring and interpreting re-contextualization: a commentary. Em A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken, *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (2^a ed., pp. 277-288). London : New York: Bloomsbury Academic. Acesso em 9 de junho de 2020, disponível em https://www.academia.edu/36434638/Global_Education_Policy_and_International_Development_2018_second_edition_
- Stoer, S. R. (1995). *Políticas de educação: uma abordagem sociológica*. Relatório de Disciplina, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33-45. Acesso em 25 de fevereiro de 2020, disponível em <https://journals.openedition.org/rccs/1254>
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1179-1202. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400005>
- Stone, D. (2004). Transfer agents and global networks in the 'transnationalization' of policy. *Journal of European Public Policy*, 11(3), 545-566. <https://doi.org/10.1080/13501760410001694291>
- Sum, N.-L., & Jessop, B. (2013). *Towards a cultural political economy: putting culture in its place in political economy*. Cheltenham, UK and Northampton, MA, US: Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9780857930712>
- Sum, N.-L., & Jessop, B. (2015). Cultural political economy and critical policy studies: developing a critique of domination. Em F. Fischer, D. Torgerson, A. Durnova, & M. Orsini, *Developing a critique of domination. Handbook of critical policy studies* (pp. 128-150). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd. <https://doi.org/10.4337/9781783472352.00013>
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: studies in the politics of education*, 18(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/0159630970180102>
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19(4), 1-22. Acesso em 16 de junho de 2020, disponível em https://eprints.qut.edu.au/1201/1/1201_2.pdf
- Taylor, S., Rizvi, F. A., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- TCU. (2013). *Acórdão 506/2013-TCU Plenário. Auditoria operacional. Fiscalização de orientação. Rede Federal de Educação Profissional*. Brasília: Tribunal de Contas da União. Acesso em 4 de agosto de 2022, disponível em <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/506%252F2013/%2520/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOIN%2520desc/0/%2520>
- TCU. (2017). *Acórdão 1067/2017 - Plenário. Auditoria no Acordo de Gratuidade do MEC com os Serviços Nacionais de Aprendizagem*. Brasília: Tribunal de Contas da União. Acesso em 4 de

- agosto de 2022, disponível em <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-no-acordo-de-gratuidade-do-mec-com-os-servicos-nacionais-de-aprendizagem.htm>
- Tedesco, J. C. (2002). Introdução. Em C. Braslavsky, *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* (F. Baltar, & J. Ozório, Trads., pp. 15-22). Brasília: Unesco. Acesso em 02 de janeiro de 2021, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000019.pdf>
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>
- Tello, C. (2013). El campo teórico de la política educacional: modelos, abordajes y objetos de estudio. *Jornal de Políticas Educacionais*, 7(14), 62-75. Acesso em 25 de julho de 2022, disponível em <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/38225/23329>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en política educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas pos-estructuralista, neo-marxista y pluralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9), 1-31. Acesso em 25 de julho de 2022, disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/988/942>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015a). Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), pp. 763-788. Acesso em 25 de julho de 2022, disponível em <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a5.pdf>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015b). Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, 10(1), 153-178. Acesso em 25 de julho de 20ss, disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149/4461>
- Tenório, R. M., & Andrade, M. A. (2009). A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. Em J. A. Lordêlo, & M. V. Dazzani, *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* (pp. 31-55). Salvador: EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523209315>
- Tonieto, C., & Fávero, A. A. (2020). A pesquisa em política educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). *Práxis Educativa*, 15(e2014901), 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14901.030>
- Torres, C. A. (2002). *Sociologia política da educação* (3ª ed.). (S. T. Valenzuela, Trad.) São Paulo: Cortez.
- Torres, C. A. (2003). Teoria crítica e sociologia política da educação. Em C. A. Torres, *Teoria crítica e sociologia política da educação* (M. J. Ferreira, Trad., pp. 103-144). São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., & Afonso, A. J. (2018). Marketing accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade acadêmica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(134), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3716>
- Tripodi, Z. F., & Sousa, S. Z. (2018). Do governo à governança: permeabilidade do estado a lógicas privatizantes na educação. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 228-253. <https://doi.org/10.1590/198053144800>
- Tromp, R. (2018). Global policies, local meanings: the re-contextualization of competency-based education reforms in Mexico. Em A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken, *Global education*

- policy and international development: new agendas, issues and policies* (2^a ed., pp. 161-183). London : New York: Bloomsbury Academic. Acesso em 9 de junho de 2020, disponível em https://www.academia.edu/36434638/Global_Education_Policy_and_International_Development_2018_second_edition_
- Unesco. (27 de jun de 2017). *Avaliação institucional da educação profissional*. Fonte: Unesco: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/technical-and-vocational-education/avaliacao-institucional-da-educacao-profissional/>
- Verger, A. (2014). Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29. Acesso em 14 de junho de 2020, disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1042320.pdf>
- Verger, A. (2016). The global diffusion of education privatization: unpacking and theorizing policy adoption. Em K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The handbook of global education policy* (pp. 64-80). Oxford : West Sussex : Malden: John Wiley & Sons. Acesso em 18 de dezembro de 2022, disponível em https://www.academia.edu/38434689/Mundy_et_al_eds_2015_The_Handbook_of_Global_Education_Policy_Wiley_Blackwell_
- Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, 14(1), pp. 1-25. Acesso em 18 de fevereiro de 2020, disponível em https://www.academia.edu/37828573/A_pol%C3%ADtica_educacional_global_conceitos_e_marcos_te%C3%B3ricos_chave
- Verger, A., & Herno, J. P. (2010). The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 105-120. <https://doi.org/10.1080/14767720903574116>
- Verger, A., & Moschetti, M. (2017). Public-private partnerships as an education policy approach: multiple meanings, risks and challenges. *Working Papers. Education Research and Foresight Series*, 19, 1-13. Paris: Unesco. Acesso em 15 de junho de 2020, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247327/PDF/247327eng.pdf.multi>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2017a). A difficult relationship: accountability policies and teachers. International evidence and key premises for future research. Em M. Akiba, & G. K. LeTendre, *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 241-254). New York: Routledge. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1256602>
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2017b). Accountability and education in the post-2015 scenario: international trends, enactment dynamics and socio-educational effects. *Background paper prepared for the 2017/8 Global education monitoring report, Accountability in education: meeting our commitments* (pp. 1-44). Unesco. Acesso em 14 de setembro de 2020, disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259559>
- Verger, A., & Parcerisa, L. (2017c). La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 663-684. <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79301>

- Verger, A., Egido, M. P., Pagès, M., & Villamor, P. (2020). Common standards, different stakes: a comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal [online]*, 19(2), 1-23.
<https://doi.org/10.1177/1474904118785556>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education [online]*, 1-23.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press. Acesso em 2 de agosto de 2022, disponível em
https://www.academia.edu/38434689/Mundy_et_al_eds_2015_The_Handbook_of_Global_Education_Policy_Wiley_Blackwell_
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016XXXX). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press. Acesso em 01 de agosto de 2017, disponível em
https://www.academia.edu/attachments/51260266/download_file?st=MTUwMTU4MDY3OCwxNzcuMTk1LjE2LjlxMCw2NjcyMjUwMA%3D%3D&s=profile&ct=MTUwMTU4MDY4MiwXNTAxNTgyNDQyLDY2NzlyNTAw
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2018). Global education policy and international development: a revisited introduction. Em A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken, *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (2ª ed., pp. 1-34). London : New York: Bloomsbury Academic. Acesso em 9 de junho de 2020, disponível em
https://www.academia.edu/36434638/Global_Education_Policy_and_International_Development_2018_second_edition_
- Vidovich, L. (2002). *Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches*. Hong Kong: Occasional Paper Series, Department of Public and Social Administration, City University of Hong Kong.
- Vilaverde e Silva, D. A. (2012). *Lógicas de ação na educação de adultos: um olhar sociológico-organizacional*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Acesso em 28 de junho de 2022, disponível em <http://hdl.handle.net/1822/23555>
- Weiler, H. N. (1983). 982_Legalization, expertise, and participation: strategies of compensatory legitimation in educational policy. *Comparative Education Review*, 27(2), pp. 259-277.
<https://doi.org/10.1086/446371>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª ed.). (A. Thorell, Trad.) Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice A – Declaração de sigilo ético-científico

UNIVERSIDADE DO MINHO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, Anna Catharina da Costa Dantas, doutoranda em Ciências da Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, declaro, para os devidos fins, que as respostas coletadas nos inquéritos por questionário aplicados por meio de administração on-line são absolutamente anônimas e confidenciais e os dados fornecidos destinam-se exclusivamente a permitir a estruturação da investigação para o trabalho de doutoramento no âmbito de políticas educativas, na Universidade do Minho, em Portugal.

Declaro, ainda, que, em proteção à imagem do(a) inquerido(a), ao ser mencionado o conteúdo do questionário, será utilizado um nome fictício.

Natal-RN, 21 de novembro de 2016.



ANNA CATHARINA DA COSTA DANTAS
Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal
Professora, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Apêndice B – Autorizações para utilização de materiais audiovisuais institucionais

B.1. Autorização da SETEC/MEC para utilizar as gravações audiovisuais das oficinas realizadas para elaboração da proposta para o Sinaep

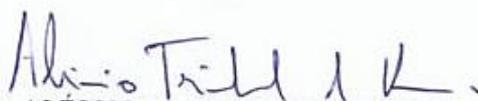


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 400, Brasília/DF, CEP 70.047-900
CNPJ 00.394.445/0532-13

DECLARAÇÃO

Declaro, para os fins que se fizerem necessários, que ANNA CATHARINA DA COSTA DANTAS, CPF nº 837.212.234-20, Matrícula SIAPE nº 1286028, está autorizada a utilizar as gravações audiovisuais, realizadas pela SETEC/MEC, por oportunidade das oficinas realizadas para elaboração da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de subsidiar seus estudos de doutoramento em Ciências da Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal, acerca da Avaliação da Educação Profissional no Brasil.

Brasília/DF, 26 de maio de 2014.


ALÉSSIO TRINDADE DE BARROS
Secretário

B.1. Autorização do IFRN para utilizar a gravação audiovisual da Mesa Redonda realizada no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica



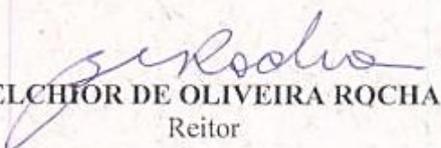
SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692 – Tirol – Natal/RN – CEP: 59015-300
Fone: (84) 4005.0750/0753 – E-mail: gabinete.reitoria@ifrn.edu.br

DECLARAÇÃO

Declaro, para os fins que se fizerem necessários, que ANNA CATHARINA DA COSTA DANTAS, CPF nº 837.212.234-20, Matrícula SIAPE nº 1286028, está autorizada a utilizar a gravação audiovisual da Mesa Redonda “Limites e possibilidades de uma política pública de avaliação da educação profissional e tecnológica na perspectiva emancipatória” – atividade autogestionada do IFRN no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica – com o objetivo de subsidiar seus estudos de doutoramento em Ciências da Educação no Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal, acerca da Avaliação da Educação Profissional no Brasil.

Natal/RN, 6 de junho de 2015.


BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA
Reitor

Apêndice C – Listas de integrantes do Sinaep

C.1. Integrantes dos grupos de trabalho

NOME	Órgão/Instituição	Representação
COORDENADORA GERAL		
ANNA CATHARINA DA COSTA DANTAS	Setec	MEC
COORDENADORAS		
1. ANA LÚCIA PASCOAL DINIZ	–	–
2. ANNA CRISTINA CARDOZO DA FONSECA	–	–
3. ELISETE RODRIGUES SOUZA	–	–
4. FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS	–	–
5. NADJA MARIA DE LIMA COSTA	–	–
GRUPO CENTRAL		
1. ANDRÉ MARCELO SCHNEIDER	IFRS	Rede federal
2. ANGELITA DARELA MENDES	SENAI	SNA
3. ANTONIO ALMÉRICO BIONDI LIMA	SEC/BA	Redes estaduais
4. CARLOS EDUARDO SOUSA COSTA	Inep	Inep
5. CARLOS ROBERTO VARGAS FRAGA	SENAC	SNA
6. CLÉA TERESA QUEIROZ	Setec	MEC
7. DANIELA PAPELBAUM	SENAC	SNA
8. FELIPE ESTEVES MORGADO	SENAI	SNA
9. FRANCISCO APARECIDO CORDÃO	CNE	CNE
10. FRANCISCO FECHINE BORGES	IFPB	Rede federal
11. GLECIWAN BARBOSA RODRIGUES	SENAI	SNA
12. MARCELO SIMÃO DA ROSA	IF SuIMG	Rede federal
13. MARIA ELIETE DA SILVA CAVALCANTE	CODISE	Conselhos estaduais
14. PAULO AUGUSTO MEYER MATTOS NASCIMENTO	IPEA	Ipea
15. RIVANIA ANDRADE MENEZES	SEC/SE	Redes estaduais
16. ROBERT LASSANCE CARVALHO	INEP	Inep
17. RODRIGO FRAGA MASSAD	INEP	Inep
18. UBIRAJARA BAPTISTA CABRAL JUNIOR	FAETEC/RJ	Redes estaduais
19. VAGNER TADEU DE SOUZA BUENO	Centro Paula Souza/SP	Redes estaduais
20. VÂNIA DO CARMO NÓBILE SILVA	Setec	MEC
GRUPO AMPLIADO		
1. ALMÉRIO MELQUÍADES ARAÚJO	Centro Paula Souza/SP	Redes estaduais
2. AMILTON DE MOURA FIGUEIREDO	IFRS	Rede federal
3. ANA MARIA SILVA LUCENA	CETAM/AM	Redes estaduais
4. ANDRÉA ARAÚJO ROCHA NIBON	SEC/CE	Redes estaduais

NOME	Órgão/Instituição	Representação
5. ANIELIZA APARECIDA GOMES DE SOUZA	Dom Moacyr	Redes estaduais
6. ANTONIO ALMÉRICO BIONDI LIMA	SEC/BA	Redes estaduais
7. BEATE DOROTI STRELOW	SEC/SC	Redes estaduais
8. CARLA NOGUEIRA PATRÃO	IFF	Rede federal
9. CRISTIANE EDNA CAMBOIM	SENAT	SNA
10. DANIELA JORGE DE BRITO	SENAC	SNA
11. DEIMILUCE LOPES FONTES	SENAR	SNA
12. ELISETE SILVA MACHADO	CEE/AC	Conselhos estaduais
13. EVELINE PASQUALIN SOUZA	SENAI	SNA
14. FLÁVIO AUGUSTO PENNA SOARES	IFSC	Rede federal
15. GEANE REIS DE FARIAS	SENAI	SNA
16. JAMILE DELAGNELO FAGUNDES DA SILVA	IFC	Rede federal
17. JOSÉ DE RIBAMAR SILVA OLIVEIRA	IFRN	Rede federal
18. JOSETE MARA STAHELIN PEREIRA	IFC	Rede federal
19. LEONOR FARIAS ABREU	CETAM/AM	Redes estaduais
20. LUANDA DE OLIVEIRA LIMA	SENAC	SNA
21. LUCIANO VITÓRIA BARBOZA	IF SulRioGrandense	Rede federal
22. LUIS FERNANDO DE MEIRA FONTES	SENAI	SNA
23. MARIA AIDÊ ROLDI FREIRE DE MATOS	SEC/ES	Redes estaduais
24. MARIA EDELCEDES DE VASCONCELOS	IFPB	Rede federal
25. MARIANGELA DE ARAUJO POVOAS PEREIRA	Setec	MEC
26. MÔNICA BRAVO RODRIGUES	IFSP	Rede federal
27. PATRÍCIA CAPPUCCIO DE RESENDE	IFMG	Rede federal
28. PAULO FERNANDO DE VASCONCELOS DUTRA	SEC/PE	Redes estaduais
29. RAQUEL CARMONA TORRES FÉLIX	UFRN	Rede federal
30. RICARDO DE CASTRO RIBEIRO SANTOS	UFPI	Rede federal
31. RIVANIA ANDRADE MENEZES	SEC/SE	Redes estaduais
32. ROCILDA CÉLIA DA SILVA NASCIMENTO	SEDUC/AM	Redes estaduais
33. ROGÉRIA FEITOZA VARELLA DE ALMEIDA	SEC/RJ	Redes estaduais
34. ROMILDA DE FÁTIMA SUINKA DE CAMPOS	IFF	Rede federal
35. RONY CLÁUDIO DE OLIVEIRA FREITAS	IFES	Rede federal
36. ROVILSON DIAS DA SILVA	IFSP	Rede federal
37. SIRLEI ALVES PEREIRA	SENAC	SNA
38. SORAYA SOSA ANTUNES CANDIDO	IFMG	Rede federal
39. VALDIR NOLL	IFSC	Rede federal
40. VALÉRIA CRISTINA MARQUES	UFPA	Rede federal

NOME	Órgão/Instituição	Representação
CONSULTORES		
1. ANDREZZA MARIA DO NASCIMENTO TAVARES	—	—
2. EDUARDO BRÁULIO WANDERLEY NETTO	—	—
3. JANE HUDSON DE ABRANCHES	—	—
4. LINCOLN MORAES DE SOUZA	—	—
5. MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO	—	—
6. MARIA APARECIDA DE QUEIROZ	—	—

C.2. Integrantes das oficinas

Nome	Órgão/Instituição	Representação
1. AGUINALDO NOGUEIRA MACIENTE	IPEA	Ipea
2. ALEXANDRE ANDRÉ DOS SANTOS	INEP	Inep
3. ALEXANDRE MAGNO LEÃO SANTOS	SEC/MG	Redes estaduais
4. ALMÉRIO MELQUÍADES ARAÚJO	Centro Paula Souza/SP	Redes estaduais
5. AMILTON DE MOURA FIGUEIREDO	IFRS	Rede federal
6. ANA CAROLINA OLIVEIRA	CONIF	CONIF
7. ANA CÉLIA LISBOA DA COSTA	SEC/PB	Redes estaduais
8. ANA LÚCIA PASCOAL DINIZ	IFRN	Coordenadora
9. ANA MARIA SILVA LUCENA	CETAM/AM	Redes estaduais
10. ANDRÉ MARCELO SCHNEIDER	IFRS	Rede federal
11. ANDRÉ PONTE	SENAC	SNA
12. ANDRÉA ARAÚJO ROCHA NIBON	SEC/CE	Redes estaduais
13. ANDREA BARBOSA ALVES	SENAR	SNA
14. ANDREZZA MARIA BATISTA DO NASCIMENTO TAVARES	IFRN	Rede federal
15. ANGÉLICA NOVAIS	Consed	Conselhos estaduais
16. ANGELITA DARELA MENDES	SENAI	SNA
17. ANIBAL SEBASTIÃO ALVES FILHO	IF Goiano	Rede federal
18. ANIELIZA APARECIDA GOMES DE SOUZA	Dom Moacyr	Redes estaduais
19. ANNA CATHARINA DA COSTA DANTAS	Setec/MEC	Coordenadora Geral
20. ANNA CRISTINA CARDOZO DA FONSECA	Setec/MEC	Coordenadora
21. ANTONIO ALMERICO BIONDI LIMA	SEC/BA	Redes estaduais
22. ANTONIO RUIZ IBANEZ	CNE	CNE
23. ARMANDO DOS SANTOS MAIA	IFRJ	Rede federal
24. BEATE DOROTI STRELOW	SEC/SC	Redes estaduais
25. CARLA NOGUEIRA PATRÃO	IFF	Rede federal
26. CARLOS EDUARDO SOUSA COSTA	INEP	Inep
27. CARLOS HENRIQUE BARROQUEIRO	IFSP	Rede federal
28. CARLOS MARCIO VIANA LIMA	IFF	Rede federal
29. CARLOS ROBERTO VARGAS FRAGA	SENAC	SNA
30. CIMAR AZEREDO PEREIRA	IBGE	IBGE
31. CLAUDIA ABBOUD ARANEGA	IFSP	Rede federal
32. CLAUDIA MAFFINI GRIBOSKI	INEP	Inep
33. CLEMENTE GANZ LÚCIO	DIEESE	DIEESE
34. CRISTIANE EDNA CAMBOIM	SENAT	SNA
35. DAIELE ZUQUETTO DA ROSA	IF Farroupilha	Rede federal
36. DALILA ANDRADE OLIVEIRA	ANPED	ANPED
37. DANIELA JORGE DE BRITO	SENAC	SNA

Nome	Órgão/Instituição	Representação
38. DANIELA DE CARVALHO CARRELAS	IFSC	Rede federal
39. DANIELA PAPELBAUM	SENAC	SNA
40. DARELA MENDES	SENAI	SNA
41. DEIMILUCE LOPES FONTES	SENAR	SNA
42. DIEGO FRAGA	SENAC	SNA
43. DORIVAL MENEGAZ NANDI	IFSC	Rede federal
44. EDIOMAR LEONART	IFPR	Rede federal
45. EDISON CAMILO DE MORAES JUNIOR	IFAL	Rede federal
46. EDUARDO BRAULIO WANDERLEY NETTO	IFRN	Consultor
47. ELIANA FERREIRA ELIAS	DIEESE	Dieese
48. ELISETE RODRIGUES SOUZA	SENAI	Coordenadora
49. ELISETE SILVA MACHADO	CEE/AC	Redes estaduais
50. EVELINE PASQUALIN SOUZA	SENAI	SNA
51. FÁTIMA MARIA DE OLIVEIRA	CEFET-RJ	Rede federal
52. FELIPE ESTEVES MORGADO	SENAI	SNA
53. FLÁVIO AUGUSTO PENNA SOARES	IFSC	Rede federal
54. FRANCISCO APARECIDO CORDÃO	CNE	CNE
55. FRANCISCO FECHINE BORGES	IFPB	Rede federal
56. FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA	IFRN	Coordenadora
57. GEANE REIS DE FARIAS	SENAI	SNA
58. GHILSON RAMALHO CORREA	IFMT	Rede federal
59. GISELE MARIA VIEIRA	CEFET-RJ	Rede federal
60. GLECIVAN BARBOSA RODRIGUES	SENAI	SNA
61. HILDNEY ALVES DE OLIVEIRA	SEC/MT	Redes estaduais
62. IARA BORGES ARAGONEZ	SEC/RS	Redes estaduais
63. JAMILE DELAGNELO FAGUNDES DA SILVA	IFC	Rede federal
64. JAN PETER GANTER DE OTERO	SENAC	SNA
65. JANCARLOS MENEZES LAPA	IFBA	Rede federal
66. JANE HUDSON DE ABRANCHES	SETEC	Consultor
67. JANEI CRISTINA DA SILVA RESENDE	SENAR	SNA
68. JOÃO BATISTA PEREIRA ALVES	CONSECT	Redes estaduais
69. JOSÉ AGUILAR PILON	IFES	Rede federal
70. JOSÉ DE RIBAMAR SILVA OLIVEIRA	IFRN	Rede federal
71. JOSÉ FRANCISCO SOARES	CNE	CNE
72. JOSETE MARA STAHELIN PEREIRA	IFC	Rede federal
73. LEONOR FARIAS ABREU	CETAM/AM	Redes estaduais
74. LETICIA KEPLER	CEFET-RJ	Rede federal
75. LINCOLN MORAES DE SOUZA	UFRN	Consultor

Nome	Órgão/Instituição	Representação
76. LÍVIA SALES OLIVEIRA GASPAR	SENAT	SNA
77. LUANDA DE OLIVEIRA LIMA	SENAC	SNA
78. LÚCIA HELENA LODI RIZZINI	SEC/SP	Redes estaduais
79. LUCIANE ALVES SANTOS PULÇA	SEC/PE	Redes estaduais
80. LUCIANO VITORIA BARBOZA	IF SulRioGrandense	Rede federal
81. LUIS FERNANDO DE MEIRA FONTES	SENAI	SNA
82. LUIZ ALBERTO REZENDE	IFTM	Rede federal
83. LUIZ AUGUSTO CALDAS PEREIRA	IFF	Rede federal
84. MARCELINA TERUKO FUJII MASCHIO	IFMS	Rede federal
85. MARCELO SIMÃO DA ROSA	IF SulMG	Rede federal
86. MÁRCIA ÂNGELA DA SILVA AGUIAR	ANPAE	Anpae
87. MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO	IFRN	Consultor
88. MARIA AIDÊ ROLDI FREIRE DE MATOS	SEC/ES	Redes estaduais
89. MARIA APARECIDA DE QUEIROZ	UFRN	Consultor
90. MARIA CLARA KASCHNY SCHNEIDER	IFSC	Rede federal
91. MARIA DO SOCORRO MARQUES PEREIRA	SEC/PA	Redes estaduais
92. MARIA EDELCIDES GONDIM DE VASCONCELOS	IFPB	Rede federal
93. MARIA ELIETE DA SILVA CAVALCANTE	CODISE	Conselhos estaduais
94. MARIA ELIZABETH RODRIGUES	IF SudesteMG	Rede federal
95. MARIA LUCIA VIEIRA	IBGE	IBGE
96. MARIA NEUZA DE LIMA PEREIRA	IFRR	Rede federal
97. MIRIAM STASSUN DOS SANTOS	CEFET/MG	Rede federal
98. MÔNICA BRAVO RODRIGUES	IFSP	Rede federal
99. NADJA MARIA DE LIMA COSTA	IFRN	Coordenadora
100. OVÍDIO RICARDO	IFTO	Rede federal
101. PATRICIA ALEXANDRE OLIVEIRA DE MENESES	SEC/RJ	Redes estaduais
102. PATRÍCIA CAPPuccio RESENDE	IFMG	Rede federal
103. PAULO AUGUSTO MEYER MATTOS NASCIMENTO	IPEA	Ipea
104. PAULO FERNANDO DE VASCONCELOS DUTRA	SEC/PE	Redes estaduais
105. RAFAEL DE FREITAS MORAIS	SEC/MG	Redes estaduais
106. RAFAEL KROLOW SANTOS SILVA	IF SulRioGrandense	Rede federal
107. RAFAELLA CRISTINE DA SILVA ALBUQUERQUE	IFPE	Rede federal
108. RAQUEL CARMONA TORRES FÉLIX	UFRN	Rede federal
109. RICARDO DE CASTRO RIBEIRO SANTOS	UFPI	Rede federal
110. RIVANIA ANDRADE MENEZES	SEC/SE	Redes estaduais
111. ROBERT LASSANCE CARVALHO	INEP	Inep
112. ROCILDA CÉLIA DA SILVA NASCIMENTO	SEDUC/AM	Redes estaduais
113. RODRIGO FRAGA MASSAD	INEP	Inep

Nome	Órgão/Instituição	Representação
114. ROGÉRIA FEITOZA VARELLA DE ALMEIDA	SEC/RJ	Redes estaduais
115. ROMILDA DE FÁTIMA SUINKA DE CAMPOS	IFF	Rede federal
116. RONY CLÁUDIO DE OLIVEIRA FREITAS	IFES	Rede federal
117. ROVILSON DIAS DA SILVA	IFSP	Rede federal
118. SANDRA LÚCIA DE OLIVEIRA	CEFET/MG	Rede federal
119. SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA	UFSP	Rede federal
120. SIDINEI CRUZ SOBRINHO	IF Farroupilha	Rede federal
121. SILVANA FRANCESCON WANDROSKI	IFRO	Rede federal
122. SIRLEI ALVES PEREIRA	SENAC	SNA
123. SORAYA SOSA ANTUNES CANDIDO	IFMG	Rede federal
124. SUERDA MARIA NOGUEIRA DO NASCIMENTO	SEC/RN	Redes estaduais
125. SUZANA SCHWERZ FUNGUETTO	INEP	Inep
126. UBIRAJARA BAPTISTA CABRAL JUNIOR	FAETEC /RJ	Redes estaduais
127. VAGNER TADEU DE SOUZA BUENO	Centro Paula Souza/SP	Redes estaduais
128. VALDIR NOLL	IFSC	Rede federal
129. VALÉRIA CRISTINA MARQUES	UFPA	Rede federal
130. VALTER LUÍS ESTEVAM JUNIOR	IFC	Rede federal
131. VANIA DO CARMO NOBILE SILVA	Setec/MEC	Setec/MEC
132. WASHINGTON SANTOS SILVA	IFMG	Rede federal
133. ZILMAR RODRIGUES DE SOUZA	UFRN	Rede federal

Apêndice D – Questionários aplicados

D.1. Questionário aplicado à coordenação

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega,

Solicito-lhe expressar algumas opiniões pessoais/profissionais sobre o processo de construção da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), desenvolvido pela SETEC/MEC entre os anos de 2013 e 2014, com participação de representantes da Rede Federal e das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

Algumas questões referenciam o documento-base da proposta, que se encontra disponível no link

https://www.dropbox.com/s/v6niu3c07qr4ipe/SINAEP_Documento%20base_vFinal_para%20entrevistas.pdf?dl=0, caso necessite fazer alguma consulta para responder.

As suas respostas são absolutamente anônimas e confidenciais e os dados fornecidos destinam-se exclusivamente a permitir a estruturação da investigação para o trabalho de doutoramento no âmbito de políticas educativas, na Universidade do Minho, em Portugal.

O formulário permanecerá aberto até o próximo dia 15 de janeiro de 2017.

Não esqueça de pressionar ENVIAR na última página do formulário para que suas respostas sejam registradas.

Grata pela colaboração,

Anna Catharina da Costa Dantas

Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal

Professora, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida à doutoranda Anna Catharina da Costa Dantas, para fins acadêmico-científicos, conforme estabelecido na declaração de sigilo ético-científico, disponível no link

https://www.dropbox.com/s/llwqd65p634wkmm/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20sigilo%20C3%A9tico-cient%C3%ADfico_Anna%20Dantas.pdf?dl=0, a qual me foi disponibilizada, devidamente assinada pela pesquisadora.

TEMÁTICAS E QUESTÕES

1. LEGITIMAÇÃO E CREDIBILIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA PROPOSTA E DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

1.1. A proposta expressa no documento-base é ou não fiel às discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que aspectos evidenciam sua resposta?

1.2. A proposta expressa no documento-base consegue ou não conciliar as diferentes concepções de educação profissional e tecnológica defendidas e praticadas pelas redes de educação profissional? Que aspectos evidenciam sua resposta?

1.3. Que aspectos da proposta expressa no documento-base se apresentam como adequados e não adequados para avaliar a educação profissional, tendo em vista a complexidade e a pluralidade das concepções, dos currículos e da perspectiva organizacional das redes e das instituições?

1.4. Quais foram os principais contributos do processo de construção da política de avaliação da educação profissional e tecnológica?

1.5. Há ou não coerência entre os OBJETIVOS e os RESULTADOS ESPERADOS DA AVALIAÇÃO expressos no documento-base e as discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que principais elementos podem ser apontados?

2. DINÂMICA SOCIOPOLÍTICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

2.2. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes das REDES ESTADUAIS durante o processo de construção da proposta?

2.3. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes da REDE FEDERAL (institutos federais e escolas técnicas vinculadas) durante o processo de construção da proposta?

2.4. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes dos SERVIÇOS NACIONAIS DE APRENDIZAGEM (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) durante o processo de construção da proposta?

2.5. Em termos de avaliação das políticas acadêmicas e de inovação, das políticas de gestão e da infraestrutura física e material da INSTITUIÇÃO, quais as principais divergências, concordâncias e

concessões estabelecidas entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

2.6. Em termos de avaliação do currículo e do corpo docente dos CURSOS, quais as principais divergências, concordâncias e concessões estabelecidas entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

2.7. Em termos de avaliação do desempenho acadêmico e da percepção do processo de ensino e aprendizagem de ESTUDANTES, quais as principais divergências, concordâncias e concessões estabelecidas entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

2.8. Em termos de avaliação da inserção profissional, da trajetória educacional e do desempenho e satisfação profissional dos EGRESSOS, quais as principais divergências, concordâncias e concessões/acordos estabelecidos entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

3. CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

3.1. As discussões realizadas no processo de construção da proposta possibilitaram ou não a representação e a participação dos atores da educação profissional e tecnológica? Que aspectos evidenciam sua resposta?

3.2. Que características marcaram o processo de construção da proposta?

3.3. Que influências (econômicas, políticas e socioculturais) puderam ser observadas no processo de construção da proposta?

D.2. Questionário aplicado aos participantes

APRESENTAÇÃO

Caro(a) colega,

Solicito-lhe expressar algumas opiniões pessoais/profissionais sobre o processo de construção da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), desenvolvido pela SETEC/MEC entre os anos de 2013 e 2014, com participação de representantes da Rede Federal e das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

Algumas questões referenciam o documento-base da proposta, que se encontra disponível no link

https://www.dropbox.com/s/v6niu3c07qr4ipe/SINAEP_Documento%20base_vFinal_para%20entrevistas.pdf?dl=0, caso necessite fazer alguma consulta para responder.

As suas respostas são absolutamente anônimas e confidenciais e os dados fornecidos destinam-se exclusivamente a permitir a estruturação da investigação para o trabalho de doutoramento no âmbito de políticas educativas, na Universidade do Minho, em Portugal.

O formulário permanecerá aberto até o próximo dia 15 de janeiro de 2017.

Não esqueça de pressionar ENVIAR na última página do formulário para que suas respostas sejam registradas.

Grata pela colaboração,

Anna Catharina da Costa Dantas

Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal

Professora, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida à doutoranda Anna Catharina da Costa Dantas, para fins acadêmico-científicos, conforme estabelecido na declaração de sigilo ético-científico, disponível no link https://www.dropbox.com/s/llwqd65p634wkmm/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20sigilo%20%C3%A9tico-cient%C3%ADfico_Anna%20Dantas.pdf?dl=0, a qual me foi disponibilizada, devidamente assinada pela pesquisadora.

IDENTIFICAÇÃO

Tipo de instituição ou rede de educação profissional e tecnológica que representou no processo:

Rede federal Rede estadual Serviço nacional de aprendizagem

TEMÁTICAS E QUESTÕES

1. LEGITIMAÇÃO E CREDIBILIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA PROPOSTA E DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

1.1. A proposta expressa no documento-base é ou não fiel às discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que aspectos evidenciam sua resposta?

1.2. A proposta expressa no documento-base consegue ou não conciliar as diferentes concepções de educação profissional e tecnológica defendidas e praticadas pelas redes de educação profissional? Que aspectos evidenciam sua resposta?

1.3. Que aspectos da proposta expressa no documento-base se apresentam como adequados e não adequados para avaliar a educação profissional, tendo em vista a complexidade e a pluralidade das concepções, dos currículos e da perspectiva organizacional das redes e das instituições?

1.4. Quais foram os principais contributos do processo de construção da política de avaliação da educação profissional e tecnológica?

1.5. Há ou não coerência entre os OBJETIVOS e os RESULTADOS ESPERADOS DA AVALIAÇÃO expressos no documento-base e as discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que principais elementos podem ser apontados?

2. DINÂMICA SOCIOPOLÍTICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

2.1. Quais as principais divergências, concordâncias e concessões estabelecidas entre os representantes das diversas redes participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

2.2. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes das REDES ESTADUAIS durante o processo de construção da proposta?

2.3. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes da REDE FEDERAL (institutos federais e escolas técnicas vinculadas) durante o processo de construção da proposta?

2.4. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes dos SERVIÇOS NACIONAIS DE APRENDIZAGEM (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) durante o processo de construção da proposta?

3. CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

3.1. As discussões realizadas no processo de construção da proposta possibilitaram ou não a representação e a participação dos atores da educação profissional e tecnológica? Que aspectos evidenciam sua resposta?

3.2. Que características marcaram o processo de construção da proposta?

3.3. Que influências (econômicas, políticas e socioculturais) puderam ser observadas no processo de construção da proposta?

4. CONCEPÇÕES INSTITUCIONAIS EM CONFRONTAÇÃO COM A PROPOSTA

4.1. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre a CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO e os PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou plano de desenvolvimento institucional da sua instituição?

4.2. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre a CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO e os PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou no projeto de autoavaliação da sua instituição?

4.3. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre os OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou no projeto de autoavaliação da sua instituição?

4.4. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre os PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou no projeto de autoavaliação da sua instituição?

Apêndice E – Telas dos formulários de aplicação dos questionários no Google Forms

E.1. Formulário do questionário aplicado às coordenadoras

The screenshot shows a Google Forms interface in a browser window. The browser tabs include 'Entrevistas Doutorado', 'Entrevista com coordena...', and 'Entrevista com participa...'. The address bar shows the URL: <https://docs.google.com/forms/d/12TcdkDSPzROMvoc8F2g1zTtJBJ1o5JRDnROGSY3bCA/edit>. The form title is 'Entrevista com coordenadores'. The current section is 'Seção 1 de 5'. The main heading of the form is 'O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA'. The text of the form includes a greeting, a request for opinions on the Sinaep proposal, a link to a document, a note about confidentiality, a deadline of 10/08/2017, and contact information for Anna Catharina da Costa Dantas. At the bottom, there is a button 'Continuar para a próxima seção'.

Entrevistas Doutorado - x Entrevista com coordena... x Entrevista com participa... x

Seguro | <https://docs.google.com/forms/d/12TcdkDSPzROMvoc8F2g1zTtJBJ1o5JRDnROGSY3bCA/edit>

Entrevista com coordenadores

PERGUNTAS RESPOSTAS 5

Seção 1 de 5

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Caro(a) colega,

Solicito-lhe expressar algumas opiniões pessoais/profissionais sobre o processo de construção da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), desenvolvido pela SETEC/MEC entre os anos de 2013 e 2014, com participação de representantes da Rede Federal e das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

Algumas questões referenciam o documento-base da proposta, que se encontra disponível no link https://www.dropbox.com/s/v6niu3c07qr4ipe/SINAEP_Documento%20base_vFinal_para%20entrevistas.pdf?dl=0, caso necessite fazer alguma consulta para responder.

As suas respostas são absolutamente anônimas e confidenciais e os dados fornecidos destinam-se exclusivamente a permitir a estruturação da investigação para o trabalho de doutoramento no âmbito de políticas educativas, na Universidade do Minho, em Portugal.

O formulário permanecerá aberto até o próximo dia 10/08/2017.
Não esqueça de pressionar ENVIAR na última página do formulário para que suas respostas sejam registradas.

Grata pela colaboração,

Anna Catharina da Costa Dantas
Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal
Professora, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

The screenshot shows the 'Respostas' (Responses) view of the same Google Form. The browser tabs and address bar are the same. The form title is 'Entrevista com coordenadores'. The current view is 'RESPOSTAS 5'. It shows '5 respostas' and a toggle switch for 'Não está aceitando respostas' which is turned off. There is a text box for 'Mensagem para os participantes' containing the text 'Este formulário não aceita mais respostas'. At the bottom, there are buttons for 'RESUMO' and 'INDIVIDUAL'.

Entrevistas Doutorado - x Entrevista com coordena... x Entrevista com participa... x

Seguro | <https://docs.google.com/forms/d/12TcdkDSPzROMvoc8F2g1zTtJBJ1o5JRDnROGSY3bCA/edit#responses>

Entrevista com coordenadores

Todas as alterações foram salvas no Google Drive

PERGUNTAS RESPOSTAS 5

5 respostas

Não está aceitando respostas

Mensagem para os participantes

Este formulário não aceita mais respostas

RESUMO INDIVIDUAL

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Caro(a) colega,

Solicito-lhe expressar algumas opiniões/profissionais sobre o processo de construção da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), desenvolvido pela SETEC/MEC entre os anos de 2013 e 2014, com participação de representantes da Rede Federal e das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

Algumas questões referenciam o documento-base da proposta, que se encontra disponível no link https://www.dropbox.com/s/v6niu3c07qr4jpe/SINAEP_Documento%20base_vFinal_para%20entrevistas.pdf?dl=0, caso necessite fazer alguma consulta para responder.

As suas respostas são absolutamente anônimas e confidenciais e os dados fornecidos destinam-se exclusivamente a permitir a estruturação da investigação para o trabalho de doutoramento no âmbito de políticas educativas, na Universidade do Minho, em Portugal.

O formulário permanecerá aberto até o próximo dia 10/08/2017.

Não esqueça de pressionar ENVIAR na última página do formulário para que suas respostas sejam registradas.

Grata pela colaboração,

Anna Catharina da Costa Dantas
Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal
Professora, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

PRÓXIMA

Página 1 de 5

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

*Obrigatório

AUTORIZAÇÃO

*

- Autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida à doutoranda Anna Catharina da Costa Dantas, para fins acadêmico-científicos, conforme estabelecido na declaração de sigilo ético-científico, disponível no link <https://www.dropbox.com/s/llwqd65p634wkmm/Declaracao%20de%20sigilo%20etico-cientifico-Anna%20Dantas.pdf?dl=0>, a qual me foi disponibilizada, devidamente assinada pela pesquisadora.

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 2 de 5

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

1. LEGITIMAÇÃO E CREDIBILIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA PROPOSTA E DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

1.1. A proposta expressa no documento-base é ou não fiel às discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que aspectos evidenciam sua resposta?

Sua resposta

1.2. A proposta expressa no documento-base consegue ou não conciliar as diferentes concepções de educação profissional e tecnológica defendidas e praticadas pelas redes de educação profissional? Que aspectos evidenciam sua resposta?

Sua resposta

1.3. Que aspectos da proposta expressa no documento-base se apresentam como adequados e não adequados para avaliar a educação profissional, tendo em vista a complexidade e a pluralidade das concepções, dos currículos e da perspectiva organizacional das redes e das instituições?

Sua resposta

1.4. Quais foram os principais contributos do processo de construção da política de avaliação da educação profissional e tecnológica?

Sua resposta

1.5. Há ou não coerência entre os OBJETIVOS e os RESULTADOS ESPERADOS DA AVALIAÇÃO expressos no documento-base e as discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que principais elementos podem ser apontados?

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 3 de 5

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

2. DINÂMICA SOCIOPOLÍTICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

2.2. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes das REDES ESTADUAIS durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.3. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes da REDE FEDERAL (institutos federais e escolas técnicas vinculadas) durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.4. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes dos SERVIÇOS NACIONAIS DE APRENDIZAGEM (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.5. Em termos de avaliação das políticas acadêmicas e de inovação, das políticas de gestão e da infraestrutura física e material da INSTITUIÇÃO, quais as principais divergências, concordâncias e concessões estabelecidas entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.6. Em termos de avaliação do currículo e do corpo docente dos CURSOS, quais as principais divergências, concordâncias e concessões estabelecidas entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.7. Em termos de avaliação do desempenho acadêmico e da percepção do processo de ensino e aprendizagem de ESTUDANTES, quais as principais divergências, concordâncias e concessões estabelecidas entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.8. Em termos de avaliação da inserção profissional, da trajetória educacional e do desempenho e satisfação profissional dos EGRESSOS, quais as principais divergências, concordâncias e concessões/acordos estabelecidos entre os participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 4 de 5

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

3. CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

3.1. As discussões realizadas no processo de construção da proposta possibilitaram ou não a representação e a participação dos atores da educação profissional e tecnológica? Que aspectos evidenciam sua resposta?

Sua resposta

3.2. Que características marcaram o processo de construção da proposta?

Sua resposta

3.3. Que influências (econômicas, políticas e socioculturais) puderam ser observadas no processo de construção da proposta?

Sua resposta

VOLTAR

ENVIAR

Página 5 de 5

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

E.2. Formulário do questionário aplicado aos participantes

The screenshot shows a Google Forms interface for a survey titled "Entrevista com participantes". The browser address bar shows the URL: https://docs.google.com/forms/d/1SBOTCXia1C1OuYuoH3OmEGKBdJ4iKA5HKEISWUs_JA/edit. The form is in "Seção 1 de 7" (Section 1 of 7). The main heading is "O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA". The text of the survey includes a greeting, a request for opinions on the SINAEP process, a link to a document, and a closing note from Anna Catharina da Costa Dantas, a PhD student at the University of Minho.

Entrevistas Doutorado - x Entrevista com coordena - x Entrevista com participa - x

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/1SBOTCXia1C1OuYuoH3OmEGKBdJ4iKA5HKEISWUs_JA/edit

← Entrevista com participantes

PERGUNTAS RESPOSTAS 10

Seção 1 de 7

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Caro(a) colega,

Solicito-lhe expressar algumas opiniões pessoais/profissionais sobre o processo de construção da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), desenvolvido pela SETEC/MEC entre os anos de 2013 e 2014, com participação de representantes da Rede Federal e das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

Algumas questões referenciam o documento-base da proposta, que se encontra disponível no link https://www.dropbox.com/s/v6niu3c07qr4ipe/SINAEP_Documento%20base_vFinal_para%20entrevistas.pdf?dl=0, caso necessite fazer alguma consulta para responder.

As suas respostas são absolutamente anónimas e confidenciais e os dados fornecidos destinam-se exclusivamente a permitir a estruturação da investigação para o trabalho de doutoramento no âmbito de políticas educativas, na Universidade do Minho, em Portugal.

O formulário permanecerá aberto até o próximo dia 10/08/2017.
Não esqueça de pressionar ENVIAR na última página do formulário para que suas respostas sejam registradas.

Grata pela colaboração,

Anna Catharina da Costa Dantas
Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal
Professora, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção

The screenshot shows the "Respostas" (Responses) view of the same Google Form. The browser address bar shows the URL: https://docs.google.com/forms/d/1SBOTCXia1C1OuYuoH3OmEGKBdJ4iKA5HKEISWUs_JA/edit#responses. The interface shows "10 respostas" (10 responses) and a toggle switch for "Não está aceitando respostas" (Not accepting responses) which is turned off. A message for participants states "Este formulário não aceita mais respostas" (This form no longer accepts responses). There are buttons for "RESUMO" (Summary) and "INDIVIDUAL" (Individual).

Entrevistas Doutorado - x Entrevista com coordena - x Entrevista com participa - x

Seguro | https://docs.google.com/forms/d/1SBOTCXia1C1OuYuoH3OmEGKBdJ4iKA5HKEISWUs_JA/edit#responses

← Entrevista com participantes

PERGUNTAS RESPOSTAS 10

10 respostas

Não está aceitando respostas

Mensagem para os participantes

Este formulário não aceita mais respostas

RESUMO INDIVIDUAL



O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Caro(a) colega,

Solicito-lhe expressar algumas opiniões pessoais/profissionais sobre o processo de construção da proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep), desenvolvido pela SETEC/MEC entre os anos de 2013 e 2014, com participação de representantes da Rede Federal e das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

Algumas questões referenciam o documento-base da proposta, que se encontra disponível no link https://www.dropbox.com/s/v6niu3c07gr4ipe/SINAEP_Documento%20base_vFinal_para%20entrevistas.pdf?dl=0, caso necessite fazer alguma consulta para responder.

As suas respostas são absolutamente anônimas e confidenciais e os dados fornecidos destinam-se exclusivamente a permitir a estruturação da investigação para o trabalho de doutoramento no âmbito de políticas educativas, na Universidade do Minho, em Portugal.

O formulário permanecerá aberto até o próximo dia 10/08/2017.
Não esqueça de pressionar ENVIAR na última página do formulário para que suas respostas sejam registradas.

Grata pela colaboração,

Anna Catharina da Costa Dantas
Doutoranda em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Portugal
Professora, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

PRÓXIMA Página 1 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

*Obrigatório

AUTORIZAÇÃO

*

Autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida à doutoranda Anna Catharina da Costa Dantas, para fins acadêmico-científicos, conforme estabelecido na declaração de sigilo ético-científico, disponível no link <https://www.dropbox.com/s/lwqd65p634wkmm/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20sigilo%20C3%A9tico-cient%3ADfco-Anna%20Dantas.pdf?dl=0>, a qual me foi disponibilizada, devidamente assinada pela pesquisadora.

VOLTAR **PRÓXIMA** Página 2 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO

Tipo de instituição ou rede de educação profissional e tecnológica que representou no processo: *

- Rede federal
- Rede estadual
- Serviço nacional de aprendizagem

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 3 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

1. LEGITIMAÇÃO E CREDIBILIZAÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DA PROPOSTA E DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

1.1. A proposta expressa no documento-base é ou não fiel às discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que aspectos evidenciam sua resposta?

Sua resposta

1.2. A proposta expressa no documento-base consegue ou não conciliar as diferentes concepções de educação profissional e tecnológica defendidas e praticadas pelas redes de educação profissional? Que aspectos evidenciam sua resposta?

Sua resposta

1.3. Que aspectos da proposta expressa no documento-base se apresentam como adequados e não adequados para avaliar a educação profissional, tendo em vista a complexidade e a pluralidade das concepções, dos currículos e da perspectiva organizacional das redes e das instituições?

Sua resposta

1.4. Quais foram os principais contributos do processo de construção da política de avaliação da educação profissional e tecnológica?

Sua resposta

1.5. Há ou não coerência entre os OBJETIVOS e os RESULTADOS ESPERADOS DA AVALIAÇÃO expressos no documento-base e as discussões realizadas no processo de construção da proposta? Que principais elementos podem ser apontados?

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 4 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

2. DINÂMICA SOCIOPOLÍTICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

2.1. Quais as principais divergências, concordâncias e concessões estabelecidas entre os representantes das diversas redes participantes das oficinas durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.2. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes das REDES ESTADUAIS durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.3. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes da REDE FEDERAL (institutos federais e escolas técnicas vinculadas) durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

2.4. Quais os maiores confrontos/conflitos internos explicitados nas discussões entre os representantes dos SERVIÇOS NACIONAIS DE APRENDIZAGEM (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) durante o processo de construção da proposta?

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 5 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

3. CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

3.1. As discussões realizadas no processo de construção da proposta possibilitaram ou não a representação e a participação dos atores da educação profissional e tecnológica? Que aspectos evidenciam sua resposta?

Sua resposta

3.2. Que características marcaram o processo de construção da proposta?

Sua resposta

3.3. Que influências (econômicas, políticas e socioculturais) puderam ser observadas no processo de construção da proposta?

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 6 de 7

4. CONCEPÇÕES INSTITUCIONAIS EM CONFRONTAÇÃO COM A PROPOSTA

4.1. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre a **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO** e os **PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou plano de desenvolvimento institucional da sua instituição?

Sua resposta

4.2. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre a **CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO** e os **PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou no projeto de autoavaliação da sua instituição?

Sua resposta

4.3. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre os **OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO** expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou no projeto de autoavaliação da sua instituição?

Sua resposta

4.4. Que principais convergências e divergências podem ser apontadas entre os **PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO** expressos no documento-base da proposta para o sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica e aqueles presentes no projeto pedagógico ou no projeto de autoavaliação da sua instituição?

Sua resposta

VOLTAR

ENVIAR

Página 7 de 7

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

Apêndice F – Quadros da análise categorial de conteúdo

F.1. Categoria AGENDA NACIONAL DA POLÍTICA

Subcategoria INFLUÊNCIAS E ASPECTOS GESTIONÁRIOS

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
1	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-001	“a educação, em sentido lato, é compreendida como prática social e política que implica uma concepção de mundo centrada no ser humano inserido num contexto sociohistórico”	p. 39	—
2	Accountability em educação	DEC-EPT	DEC-EPT-002	“Art. 42. O SINAEP será organizado por meio de processos de avaliação externa , conduzido pelo Ministério da Educação, e de avaliação interna, conduzido por Comissão Própria de Avaliação – CPA”	—	—
3	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-003	“no âmbito da educação e, nesse contexto, no cumprimento dos objetivos propostos para o Sinaep, duas formas complementares de avaliação serão desenvolvidas: a avaliação interna e a avaliação externa ”	p. 53	—
4	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-004	“O exame é realizado por meio de aplicação de provas ou testes , com a finalidade de verificar o desempenho dos estudantes e analisar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação. Expressa-se como uma avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem. De modo a produzir resultados satisfatórios e adequados, realiza-se a análise psicométrica na construção dos exames de desempenho, em especial da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI), de forma combinada e articulada”	p. 56	—
5	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-005	“o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como: (...) bem público , para valorar a educação como prática social comprometida com a igual qualidade para todos. Esse é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é interesse público que deve ser promovido e garantido pelo Estado (...)”	p. 39	—
6	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-006	“Para operacionalizar as avaliações internas e externas no Sinaep, apresentam-se os seguintes procedimentos a serem articulados (...): a verificação in loco, a utilização de bases de dados, a aplicação de questionários e a aplicação de exames de desempenho ”	p. 54	—
7	Accountability em educação	Q-P01.SNA	Q-P01.SNA-001	“A avaliação é um processo amplo e neste aspecto, seria necessária uma avaliação que mensurasse o impacto da EP sobre seus egressos etc. Uma avaliação simplista não consegue capturar a sua efetividade. Eu incluiria a realização de avaliações de impacto ”	—	Adónis
8	Accountability em educação	Q-P01.SNA	Q-P01.SNA-002	“É preciso, no entanto, compreender que o desenho de uma avaliação, sempre deve estar alinhado à implementação de qualquer política e ou projeto - caso contrário, não há significância nos resultados ”	—	Adónis

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
9	Accountability em educação	Q-C02	Q-C02-003	“Em todos aqueles momentos de discussão foi possível ver que, em grande medida, a EPT atualmente está pobre em termos de indicadores ”	—	Bromélia
10	Accountability em educação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-001	“(…) para que avaliar. (…) O compromisso com o processo com expedientes que atendam a educação profissional ele tem que ser popular porque sem ser popular ele não será democrático . Ele não pode servir apenas ao delírio dos especialistas com forma e uma modelagem sofisticada, talvez precise, mas muito distante do entendimento e da compreensão das pessoas”	—	Milefólio
11	Accountability em educação	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-002	“(…) quando a gente observa a forma como (…) é apresentada a discussão de avaliação no projeto relativo ao Plano Nacional de Educação, a ênfase do que é previsto (…) recai em formulações que expressam uma associação muito forte entre avaliação e exame e o foco, o destaque e a ênfase é dada em indicadores do rendimento escolar dos alunos apurados nos exames nacionais . (…) No artigo 11, por exemplo, é feita referência à avaliação institucional e aí são indicadas (...), são feitas menções a características do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos de gestão, entre outras. Muito próxima da forma como ‘tá’ delineada a avaliação institucional na educação superior (...)”	—	Sálvia
12	Accountability em educação	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-003	“[O Plano Nacional de Educação] além de meramente considerar (...), na noção de qualidade, ou delinear ou estreitar a noção de qualidade a resultado, a desempenho de aluno em testes ”	—	Sálvia
13	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-004	“a avaliação externa , realizada pelo INEP e pelo INSAES e, para algumas daquelas dimensões, objetos, desculpem, pela própria Setec seja em parceria, ou seja, por ela própria desenvolvida e ela deve considerar os resultados da avaliação interna”	—	Acácia
14	Accountability em educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-005	“a gente precisa conceber a educação como direito, bem público e como questão de soberania (...). A avaliação precisa ter a função de verificar esse direito, o direito à educação (...)”	—	Acácia
15	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-006	“A ideia é que, da mesma forma do ENADE, [a avaliação de desempenho do estudante no Sinaep] utilize uma avaliação incremental, de conceito agregado, (...) [mas], por enquanto, nós só temos como fazer em relação aos cursos técnicos subsequentes, principalmente agora que com o Sisutec nós temos o ENEM como meio de ingresso para os cursos técnicos subsequentes”	—	Acácia
16	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-007	“basicamente a gente trata concepções de educação e essa educação como direito, bem público e questão de soberania (...)”	—	Acácia
17	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-008	“Da mesma forma que a periodicidade de avaliação da instituição é influenciada pela avaliação das suas unidades . Então, a instituição que tem uma boa avaliação geral, mas que tem várias unidades com avaliação não tão boa, precisa ter uma periodicidade de avaliação maior pensando nessa estrutura multicampi”	—	Acácia
18	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-009	“Então nesse sentido não vai assumir que neste momento tem regulação , mas que PODE, após um ciclo avaliativo de amadurecimento, (...) inclusive das instituições, que isso deve entrar. Pode entrar”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
19	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-010	“o resultado do exame influencia na periodicidade de avaliação do curso. Que a gente possa utilizar o resultado do exame nessa ideia de analisar a periodicidade de verificação in loco do curso e esse exame seja representativo do universo de concluintes daquele curso no momento de sua avaliação”	—	Acácia
20	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-011	“Os resultados desse sistema, no aspecto regulatório, podem incidir sobre (...) o credenciamento e o recredenciamento de instituições, pensando, no caso dos Conselhos Estaduais que aderirem a esse sistema, e a autorização, reconhecimento e renovação de cursos. Os aspectos regulatórios estão muito mais vinculados às instituições pensando no sistema federal de ensino, instituições que o próprio Ministério tem alguma incidência, mas claro, a autorização é autonomia das instituições fazerem com aspectos que precisam estar mais detalhados”	—	Acácia
21	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-012	“Os resultados desse sistema, no aspecto regulatório, podem incidir sobre o financiamento público em programas que são hoje financiados pelo Governo Federal – à exemplo do PRONATEC, do Brasil Profissionalizado, da rede Etec e de vários outros que nós temos financiados pelo Governo Federal –, o credenciamento e o recredenciamento de instituições, pensando, no caso dos Conselhos Estaduais que aderirem a esse sistema, e a autorização, reconhecimento e renovação de cursos. Os aspectos regulatórios estão muito mais vinculados às instituições pensando no sistema federal de ensino, instituições que o próprio Ministério tem alguma incidência, mas claro, a autorização é autonomia das instituições fazerem com aspectos que precisam estar mais detalhados”	—	Acácia
22	Accountability em educação	OF3-T-CD.05	OF3-T-CD.05-013	“outra natureza dessa avaliação do estudante, é a necessidade de se fazer um comparativo – já que a gente está falando ‘não, ninguém quer avaliar desempenho por desempenho’ – mas que a gente faça uma avaliação do conhecimento que esse aluno chega (...), do que ele tem (...) no curso de nível técnico, e essa [avaliação] de desempenho (...), ela possa ser comparada, tenha uma comparação com o nível, com a formação que ele saiu. Então isso é uma questão (...), um aspecto novo da avaliação do estudante que não se (...) tinha pensado até (...) antes de ontem à tarde. Por isso que eu digo que é uma construção permanente”	—	Petúnia
23	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-014	“Pensando o exame, o resultado são as notas por componente do exame, ou seja, nota da prova escrita e nota da prova prática para aquele estudante e isso fazendo parte de um conceito geral do desempenho dos estudantes daquele curso”	—	Acácia
24	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-007	“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (d) o alinhamento dos indicadores com a avaliação de processo, numa perspectiva formativa (...)”	p. 47	—
25	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-008	“(…) uma proposta de avaliação de cunho crítico e formativo, ao se instituir um sistema de avaliação educacional que busca proporcionar a construção de novos sentidos à prática educativa no âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira cujo foco é a formação cidadã e a transformação social”	p. 39	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
26	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-009	“A avaliação externa, de natureza formativa, multidimensional, global e sistêmica , constitui-se processo diagnóstico e reflexivo que identifica aspectos de fragilidade, de excelência das instituições e de qualidade acadêmica dos cursos”	p. 53	—
27	Accountability em educação	DEC-EPT	DEC-EPT-010	“Art. 1º A educação profissional e tecnológica (...) é modalidade educacional que se articula aos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, fundamentando-se na prática para a cidadania, na preparação para atuação no mundo do trabalho, na emancipação dos sujeitos e na transformação social ”	—	—
28	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-011	“Fundamentando-se nas abordagens crítica, emancipatória, democrática e formativa que devem configurar a avaliação no campo educacional, o Sinaep incorpora princípios, metodologias, instrumentos e procedimentos gerais e específicos para conferir característica própria para avaliar a educação profissional e tecnológica brasileira”	p. 41	—
29	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-012	“o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como: (...) bem público , para valorar a educação como prática social comprometida com a igual qualidade para todos. Esse é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é interesse público que deve ser promovido e garantido pelo Estado (...) ”	p. 39	—
30	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-013	“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade, como prática social em que as finalidades são essencialmente formativas em contraposição ao mecanismo único de controle”	p. 45	—
31	Accountability em educação	Q-C03	Q-C03-004	“A proposta expressa deixa evidenciada que a sua fundamentação se baseia nas abordagens crítica, emancipatória, democrática e formativa que devem configurar a avaliação no campo educacional. Desse modo, ela incorpora princípios, metodologias, instrumentos e procedimentos que traduz as características próprias desta concepção de avaliação de modo a conduzir o trabalho de avaliação nesta perspectiva”	—	Gerbera
32	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-015	“(...) a concepção de avaliação na perspectiva crítica-emancipatória-democrática e, também, com aspectos formativos , em particular, para a educação profissional (...)”	—	Acácia
33	Accountability em educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-016	“a gente precisa conceber a educação como direito, bem público e como questão de soberania (...). A avaliação precisa ter a função de verificar esse direito, o direito à educação (...)”	—	Acácia
34	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-017	“basicamente a gente trata concepções de educação e essa educação como direito, bem público e questão de soberania (...) ”	—	Acácia
35	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-018	“Mas a opção que a gente tomou foi de, no texto manter assim de modo que a gente seja coerente com o que foi proposto pelos pesquisadores, pelos avaliadores, enfim, na oficina (...), e que se coaduna com o referencial teórico no princípio da avaliação emancipatória, formativa (...) ”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
36	Accountability em educação	Q-C04	Q-C04-005	“As proposições feitas foram, por vezes, tendenciosas, pois consistiam em tentativas de assegurar uma avaliação positiva de cada instituição (cada um olhando para dentro). E os embates aconteceram quando se pretendia apontar para a direção dos avanços, encontrando um equilíbrio entre o modelo ‘da realidade local’ e um modelo ‘ideal’”	—	Margarida
37	Accountability em educação	Q-C05	Q-C05-006	“Dificuldades de se chegar a um consenso na elaboração de questões que viessem a explicitar a realidade [frágil] das instituições ”	—	Papoula
38	Accountability em educação	Q-P03.RF	Q-P03.RF-007	“Havia grande receio de indicadores ressaltassem o descaso que alguns estados apresentam para a formação profissional”	—	Glicinia
39	Accountability em educação	Q-P03.RE	Q-P03.RE-008	“Houve também um certo temor em entrar no processo de avaliação que poderia resultar em desgastes e descrédito para gestores de diversos níveis”	—	Lisianto
40	Accountability em educação	Q-P03.RF	Q-P03.RF-009	“ não tem o objetivo de punir as instituições/cursos . O objetivo é destacar os pontos positivos e ressaltar os críticos para que sejam aperfeiçoados, visando à melhoria da qualificação profissional”	—	Glicinia
41	Accountability em educação	Q-C04	Q-C04-010	“Os confrontos [entre as redes estaduais] foram sutis e surgiram, mais notadamente, quando na definição dos indicadores, quando se percebiam que as defesas eram muito mais para se proteger da avaliação do que para se voltar para uma possível melhoria ”	—	Margarida
42	Accountability em educação	Q-C04	Q-C04-011	“Percebeu-se que havia a preocupação, por parte de algumas instituições ali representadas, de proteger-se do resultado da avaliação, por isso os embates ”	—	Margarida
43	Accountability em educação	Q-C05	Q-C05-012	“Permeava a tentativa de assegurar uma avaliação positiva de cada instituição (cada uma olhando para dentro)”	—	Papoula
44	Accountability em educação	Q-C05	Q-C05-013	“Por parte de alguns, havia sempre a preocupação de não ‘expor a Instituição’, ou seja, alguma forma de proteger-se de possíveis resultados negativos , advindos das avaliação”	—	Papoula
45	Accountability em educação	OF4-T-RE.05	OF4-T-RE.05-019	“a preocupação que a gente vem acompanhando ainda permanente é o medo sobre o que vem ser feito [nas instituições, com a prova de conceito dos indicadores] e sobre o que vai ser feito com o que se encontrar por aqui . Porque eu acho que esse processo de sensibilização e encantamento das instituições de repente serem visitadas, sem terem sido convidadas, mas se apresentarem candidatas ao processo, isso aí eu acho que já quebraria muito, por mais que diga é o MEC que vem. É difícil não passar esse medo, esse terror”	—	Urze

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
46	Accountability em educação	MR-T-RE.05	MR-T-RE.05-020	“Aqui eu tô resgatando, brevemente, que é o nosso material, que foi construído pelo SINAEP (...). Ela [a avaliação] tem que ter a perspectiva crítica e de crescimento porque, nas nossas discussões, ficou muito claro o temor em relação à questão da avaliação. Que é que vai ser feito com isso. E aí vai variar com a esfera, de acordo com o vínculo que nós temos. Estadual, federal etc. Então houve, nas nossas discussões, uma preocupação muito grande: ‘mas não estamos preparados, como a gente começa’. Então até chegar a esse instrumento que foi construído aí, muita discussão houve e muitos medos, incertezas de como construir o instrumento, como aplicar, e o mais sério, qual a consequência disso, qual o retorno que nós podemos dar, o que nós podemos fazer de melhoria em relação a gestão ”	—	Urze
47	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-014	“(.) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (e) a garantia da participação dos diversos agentes envolvidos no processo de construção de indicadores e instrumentos de avaliação (...)”	p. 48	—
48	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-015	“A avaliação externa, de natureza formativa, multidimensional, global e sistêmica, constitui-se processo diagnóstico e reflexivo que identifica aspectos de fragilidade, de excelência das instituições e de qualidade acadêmica dos cursos”	p. 53	—
49	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-016	“A avaliação interna é um processo contextualizado, contínuo e formativo de análise e síntese em que a instituição busca se autoconhecer a partir da autoanálise e da autocrítica , visando ao aperfeiçoamento de suas atividades educativas e à retroalimentação e à reorientação da gestão institucional”	p. 53	—
50	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-017	“visa promover reflexões sobre a filosofia educativa da instituição avaliada , as referências básicas quanto à função social, as concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação, as aspirações e projetos institucionais, os aspectos implícitos aos processos de ensino e de aprendizagem e as relações interpessoais”	p. 39	—
51	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-018	“Visto que a qualidade social se efetiva por meio de práticas democráticas, defende-se que toda avaliação educacional deve, por excelência, possibilitar a participação significativa dos agentes nos processos avaliativos da instituição”	p. 43	—
52	Accountability em educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-019	A avaliação interna “apresenta como características principais estabelecer uma cultura de autoavaliação permanente ; fortalecer a identidade da instituição, contextualizando a historicidade institucional em sintonia com os objetivos e a função social; ser um processo orientar ações de planejamento e de reorientação de rumos; e balizar o processo de avaliação externa”	p. 53	—
53	Accountability em educação	Q-C05	Q-C05-014	“A proposta provocou a reflexão no processo de elaboração e provoca a implementação de ações de fortalecimento da EPT ”	—	Papoula

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
54	Accountability em educação	Q-C04	Q-C04-015	“A proposta visa não a mera constatação e mensuração dos dados avaliados para fins de um conceito, mas provoca, sobretudo, a reflexão e a criação de ações de fortalecimento da EPT brasileira em todas as suas instâncias de funcionamento(…)”	—	Margarida
55	Accountability em educação	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-021	“(…) ela [a avaliação da educação profissional] tem todas as condições de trazer um panorama geral a situação dos cursos no país e, em especial, que cada instituição possa utilizar esse resultado, refletir sobre ele, trazer um momento de reflexão dentro da instituição sobre o que pode ser melhorado ”	—	Fuchsia
56	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-022	“(…) que garanta também a participação dos diversos agentes envolvidos tanto no processo de construção de indicadores como de instrumentos ”	—	Acácia
57	Accountability em educação	OF3-T-RF.09	OF3-T-RF.09-023	“as várias avaliações e notícias e quando a gente observa os problemas que a gente tem de evasão, de reprovação, (...) de trancamento, de cancelamento, a gente fica muito triste sabe quando percebe esses indicadores relacionados a isso. E às vezes a gente fica se perguntando se tudo isso não vem como consequência da gente não se conhecer muito bem , em função da gente não ter um processo de autoavaliação , ou de avaliação externa dos nossos cursos [técnicos] e da nossa instituição”	—	Solidago
58	Accountability em educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-024	“Por que contemplar [a avaliação interna]? Porque no caso da avaliação interna, ou seja, autoavaliação ela preserva as diferentes institucionalidades (...). (...) Essa avaliação interna ela realimenta, reorienta as ações da gestão (...) e (...) ela termina de cumprir (...) um dos seus papéis que é justamente (...) não se fechar em si própria, mas dar subsídio pra melhoria, para avanço dos processos educacionais . E por fim, (...) é o estabelecimento de uma cultura de avaliação institucional (...), uma cultura de avaliação na instituição , não de avaliação institucional, mas de uma cultura de avaliação na instituição”	—	Acácia
59	Accountability em educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-025	“Uma avaliação que seja processual e dialógica pautada, de fato, no diálogo e que consiga produzir, portanto, questionamentos e reflexões (...)”	—	Acácia
60	Accountability em educação	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-026	“(…) acho que a sapiência em criar um instrumento único voltado para essa realidade tecnológica, ela realmente tem todas as condições de trazer um panorama geral a situação dos cursos no país e, em especial, que cada instituição possa utilizar esse resultado, refletir sobre ele, trazer um momento de reflexão dentro da instituição sobre o que pode ser melhorado ”	—	Fuchsia
61	Avaliação educacional	Q-C05	Q-C05-016	“Existia uma convergência sobre a necessidade de avaliar esse segmento de estudantes que passaram pela formação profissional [os egressos]. Um consenso unânime da importância do retorno deles para as instituições e seus currículos”	—	Papoula
62	Avaliação educacional	OF2-T-CD.02	OF2-T-CD.02-027	“(…) Há um consenso de que é necessário fazer essa avaliação , mas, também há um consenso de que esta concepção tem que dar conta da diversidade”	—	Begônia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
63	Avaliação educacional	OF1-T-RE.04	OF1-T-RE.04-028	“A situação atual já nos coloca diante do seguinte fato: não temos que discutir a propriedade, a pertinência da avaliação , hoje existe uma cultura instituída no país pela avaliação, nós precisamos prestar conta, quando se fala de política pública precisa prestar conta do que, das ações, dos programas, dos projetos de governo, seja do ponto de vista do custo, seja do ponto de vista do resultado”	—	Nigella
64	Avaliação educacional	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-029	“Ainda que estejamos aqui diante e confirmando a relevância da avaliação é preciso que o façamos não como quem faz a apologia ao determinismo da avaliação . Avaliação é avaliação, é parte de um processo. E aí nesse sentido, ela cumpre sua função na medida em que ela de fato, a partir dos resultados, ela traga contribuição para aperfeiçoamento do trabalho na educação profissional. Então, uma certa calma em relação a educação profissional, repito, ainda que em contextos recentes tenham elevado a avaliação a um lugar maior do que deve ser evidentemente o lugar de uma avaliação”	—	Milefólio
65	Avaliação educacional	DEC-EPT	DEC-EPT-020	“Art. 4º A organização, a regulação e a avaliação da educação profissional e tecnológica dar-se-ão por meio de catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica , elaborados e mantidos conforme definido em ato do Ministro de Estado da Educação”	—	—
66	Avaliação educacional	Q-C02	Q-C02-017	“A avaliação do desempenho demanda uma matriz de referência para elaboração dos instrumentos de avaliação cognitivas, por competências, práticas etc... essa matriz esbarra no currículo”	—	Bromélia
67	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-030	“[Na avaliação de desempenho do estudante no Sinaep], nós iríamos avaliar as áreas específicas de formação dos cursos incluindo o que está descrito hoje no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – que está sendo reestruturado de modo que a gente tenha um perfil de conclusão profissional de modo mais explícito –, de modo que a avaliação possa acontecer de forma mais explícita (...)”	—	Acácia
68	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-031	“[Na avaliação de desempenho do estudante no Sinaep], nós iríamos avaliar as áreas específicas de formação dos cursos incluindo o que está descrito hoje no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – que está sendo reestruturado de modo que a gente tenha um perfil de conclusão profissional de modo mais explícito –, de modo que a avaliação possa acontecer de forma mais explícita (...)”	—	Acácia
69	Avaliação educacional	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-032	“Como ponto de partida nós temos o Catálogo [Nacional de Cursos Técnicos] como ponto de partida importante para esse planejamento, como temos na própria Classificação Brasileira de Ocupações na definição do itinerário formativo que possibilite contínuo e articulado aproveitamento de estudos até o técnico de nível médio, inclusive além do diploma técnico de nível médio, nas especializações técnicas de nível médio complementando o itinerário”	—	Jacinto

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
70	Avaliação educacional	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-033	“Essa [a organização do currículo] é uma questão importante a ser considerada [na avaliação da educação profissional]. Claro, tomando como princípios, como orientações básicas as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio e os demais subsídios que a escola deve considerar desde CBO , quanto a análise do estado da arte do mundo do trabalho, do desenvolvimento social etc”	—	Jacinto
71	Avaliação educacional	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-034	“o próprio planejamento do curso é importantíssimo considerar como que ele é planejado, desde a sua justificativa, a definição do perfil profissional de conclusão, quanto melhor definido mais condições ele oferece tanto para a própria execução quanto para sua para a avaliação , quer dizer a organização curricular ela não depende de currículo mínimo pré-fixado, mas depende do estudo feito pela instituição para adequar a definição do perfil profissional para conclusão, considerando que já existe um esforço de articulação nacional no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio ”	—	Jacinto
72	Avaliação educacional	OF1-R	OF1-R-035	“Reiterou, ainda, sua confiança que esse evento proporcionará diretrizes para as próximas oficinas, a busca de mecanismos que propiciem a indução pela óptica da demanda e a construção do Sistema de Avaliação como uma obra coletiva”	p. 5	-
73	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-021	“O exame é realizado por meio de aplicação de provas ou testes , com a finalidade de verificar o desempenho dos estudantes e analisar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação. Expressa-se como uma avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem. De modo a produzir resultados satisfatórios e adequados, realiza-se a análise psicométrica na construção dos exames de desempenho, em especial da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI), de forma combinada e articulada”	p. 56	—
74	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-022	“Para operacionalizar as avaliações internas e externas no Sinaep, apresentam-se os seguintes procedimentos a serem articulados (...): a verificação in loco, a utilização de bases de dados, a aplicação de questionários e a aplicação de exames de desempenho ”	p. 54	—
75	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-036	“[Na avaliação de desempenho do estudante no Sinaep], nós iríamos avaliar as áreas específicas de formação dos cursos incluindo o que está descrito hoje no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – que está sendo reestruturado de modo que a gente tenha um perfil de conclusão profissional de modo mais explícito –, de modo que a avaliação possa acontecer de forma mais explícita, elaborada a partir da TRI e/ou da TCT, em função desse universo que vai ser avaliado, a validação do resultado seja em função de um percentual mínimo de participantes”	—	Acácia
76	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-037	“A ideia é que, da mesma forma do ENADE, [a avaliação de desempenho do estudante no Sinaep] utilize uma avaliação incremental, de conceito agregado, (...) [mas], por enquanto, nós só temos como fazer em relação aos cursos técnicos subsequentes, principalmente agora que com o Sisutec nós temos o ENEM como meio de ingresso para os cursos técnicos subsequentes”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
77	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-038	“essa avaliação de desempenho acadêmico a princípio não foi incluída como uma atividade necessária o sistema. É uma proposta que nós chegamos à conclusão a exemplo do que o SINAES faz, aplicar uma prova de desempenho acadêmico para todos os seus estudantes (...). Particularmente, acho que a gente não tem condições ainda de ter uma política dessa magnitude, mas que nós não nos furtamos de colocar que é uma dimensão também importante de ser avaliada na avaliação interna”	—	Acácia
78	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-023	“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (f) a necessária clareza do que se quer mensurar em consonância com a qualidade social almejada, no que trata da precisão das informações coletadas e do cuidado na interpretação e na análise dos resultados processados na avaliação (...)”	p. 48	—
79	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-024	“(…) por meio de uma avaliação processual e dialógica ”	p. 39	—
80	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-025	“A avaliação (...) é concebida como uma construção histórica e social , permeada de tensões e contradições. Assume caracteres multidimensional , pela complexidade de formas e conteúdos, e multifuncional , pela pluralidade de funções e finalidades que lhe são atribuídas no decorrer da história (...)”	p. 41	—
81	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-026	“A proposta de um sistema de avaliação voltado para política e programas educativos e sociais de educação profissional e tecnológica deve pautar-se pela tipologia de avaliação de processo , que efetivamente articule a dimensão formativa à construção de um projeto de sociedade comprometido com a formação cidadã, com a justiça social e com a igualdade e qualidade social da educação”	p. 44	—
82	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-027	“a proposta do Sinaep (...) constitui-se fundamentalmente proposição orientada por objetos, dimensões, indicadores, procedimentos e instrumentos que tenham como premissa assegurar a participação , a globalidade , a relevância científica e social , a integração das partes com o todo e do institucional com o sistêmico e a articulação da melhoria com a emancipação dos sujeitos”	p. 45	—
83	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-028	“Fundamentando-se nas abordagens crítica, emancipatória, democrática e formativa que devem configurar a avaliação no campo educacional, o Sinaep incorpora princípios, metodologias, instrumentos e procedimentos gerais e específicos para conferir característica própria para avaliar a educação profissional e tecnológica brasileira”	p. 41	—
84	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-029	“o paradigma de educação para cidadania como requisito político e pedagógico para que as instituições educativas cumpram sua função social e para que se consolide uma proposta de avaliação emancipatória ”	p. 39	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
85	Avaliação educacional	Q-C05	Q-C05-018	“Foi um trabalho importante que favoreceu o diálogo e o questionamento dos currículos e concepções, formas de gestão e o olhar para os sujeitos da EPT , principalmente estudantes e egressos”	—	Papoula
86	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-039	“(…) a concepção de avaliação na perspectiva crítica-emancipatória-democrática e, também, com aspectos formativos , em particular, para a educação profissional lembrando que nós estamos numa modalidade de ensino e não em um nível então, em função disso, adequações são necessárias, mas lembrando também que estamos em instituições e cursos de uma pluralidade que requer, de fato, algumas especificidades e um olhar específico para essa modalidade”	—	Acácia
87	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-040	“(…) a continuidade do processo de avaliação pensando essa avaliação como processual e contínua ”	—	Acácia
88	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-041	“(…) que esteja alinhado com a avaliação no processo formativo (…) ”	—	Acácia
89	Avaliação educacional	OF3-T-CS.02	OF3-T-CS.02-042	“a qualidade social (...), de fato, a meu ver, ela se dá primeiro em se respeitar as diferentes concepções , eu não diria divergentes porque a própria organização da educação brasileira apresenta a possibilidade de um sistema público e privado e que eles não são divergentes, eles apenas têm naturezas diferentes (...)”	—	Rosmaninho
90	Avaliação educacional	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-043	“esse sistema de avaliação englobe quatro objetos, os estudantes, os egressos, as instituições e os cursos (...), isso tendo como a centralidade a qualidade social (...), que qualidade é que a gente quer na educação, uma qualidade que seja referenciada socialmente , então a partir desse conceito de qualidade (...), que deve estar bem claro em nossos documentos, nós vamos avaliar essas esses quatro objetos”	—	Acácia
91	Avaliação educacional	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-044	“uma concepção de avaliação no caráter emancipatório em que se estabelece a emancipação como sentido de mudança e transformação do estado de cidadania das pessoas (...), então justamente pra garantir esse direito , a educação como direito”	—	Acácia
92	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-030	“Os Conselhos Estaduais, Distrital ou Municipal de Educação ou Órgãos deliberativos máximos das redes e instituições, desempenham papel fundamental na estrutura de governança, sendo responsáveis pela organização geral e pela homologação dos resultados produzidos pela avaliação interna”	p. 51	—
93	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-031	“São objetivos da verificação in loco: (a) analisar a documentação de organização e planejamento institucional; (b) verificar a infraestrutura e a qualificação do pessoal docente e técnico em relação aos objetivos da instituição; e (c) avaliar as situações reais em relação ao compromisso institucional com a sociedade na oferta de educação profissional e tecnológica e às intenções declaradas nos documentos institucionais previamente examinados”	p. 55	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
94	Avaliação educacional	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-045	“a avaliação ela precisa ser (...), pra além de todas as questões colocadas em termos conceituais, ela precisa pragmaticamente ser útil, ela precisa ser viável, apropriada e ser exata . Então no nível mais operacional a gente precisa também tratar, avaliar a avaliação, se ela consegue atender a esses critérios de utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão ”	—	Acácia
95	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-046	“(…) na medida em que a gente também estimula que alguns processos avaliativos sejam também provocados pelo sistema no sentido de melhoria dos processos pedagógicos e administrativos da instituição (…) ”	—	Acácia
96	Avaliação educacional	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-047	“A gente sempre se lembra da avaliação em alguns momentos que a gente precisa identificar mérito às instituições e de todos os processos, mas nem sempre a avaliação é valorizada durante o período formativo. A intenção de estabelecer um sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica tem todo um respaldo pedagógico que funciona como processo de melhoria . Então, a possibilidade de entender para além de um resultado é pensar quanto essa avaliação pode induzir melhorias nos cursos que estão em desenvolvimento ”	—	Fuchsia
97	Avaliação educacional	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-048	“Nós estamos pensando na implementação da instituição do sistema esse ano, estamos com catálogos de cursos técnicos sendo revisados então, teremos adaptação de projetos pedagógicos de cursos , que serão executados no caso dos subseqüentes em dois anos e nos integrados, concomitantemente, em três ou quatro ano então, antes disso tudo se estabilizar, a gente não tem como efetuar uma avaliação de desempenho de estudante externa (…) ”	—	Acácia
98	Avaliação educacional	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-049	“o Secretário já enfatizou a importância dessa avaliação [da educação profissional], que ela tem que estar casada um pouco com o próprio contexto das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio e as qualificações que integram seus itinerários formativos”	—	Acácia
99	Avaliação educacional	DB-SINAEP	DB-SINAEP-032	“É importante ressaltar que os resultados [dos exames de desempenho] devem ser divulgados por distribuição estatística em faixas, de forma que não seja estimulado o estabelecimento de comparações (classificação)”	p. 57	—
100	Avaliação educacional	Q-P01.RE	Q-P01.RE-019	“Deixar claro o que se pretende com ela, o que fazer com os resultados e evitar ranqueamento ”	—	Amaranto
101	Avaliação educacional	OF1-T-RF.04	OF1-T-RF.04-050	“(…) porque quando você fala em avaliação necessariamente vai, mesmo que a gente não queira , acho que vai sair um <i>ranking</i> , vai sair um ranking das escolas, dos institutos , de quem é que está mais ou menos, melhor situado ou aqueles que não conseguiram a avaliação aquela avaliação melhor?”	—	Hortência

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
102	Avaliação educacional	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-051	“(…) uma análise (…) da pertinência de se ter (…) um indicador sintético . Vale a pena ter um indicador sintético? (…) Essa é uma pergunta (…) que eu acho que tem que ser respondida, a gente tem várias avaliações com indicadores sintéticos, elas ranqueiam instituições , então assim, quais são os benefícios e os prejuízos e a pertinência ou não de se ter um indicador sintético a partir dessas várias dimensões que são analisadas no âmbito de uma avaliação, num sistema de avaliação? Então essa é uma das provocações”	—	Acácia
103	Avaliação educacional	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-052	“eu quero que na próxima oficina, por favor, uma análise assim da necessidade, da necessidade não, mas da pertinência de se ter realmente um indicador sintético. Vale a pena ter um indicador sintético? (…) Essa é uma pergunta (…) que eu acho que tem que ser respondida, a gente tem várias avaliações com indicadores sintéticos, elas ranqueiam instituições, então assim, quais são os benefícios e os prejuízos e a pertinência ou não de se ter um indicador sintético a partir dessas várias dimensões que são analisadas no âmbito de uma avaliação, num sistema de avaliação? Então essa é uma das provocações”	—	Acácia
104	Avaliação educacional	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-053	“o movimento justamente deveria ser em direção a romper com qualquer delineamento que buscasse sintetizar os resultados da avaliação numa curva normal”	—	Sálvia
105	Governança da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-033	“para garantir a qualidade da educação no Brasil , mecanismos de avaliação educacional devem ser instituídos de modo processual e na perspectiva emancipatória, com objetivo de zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições e de desenvolver políticas públicas para a educação, bem como de responder às necessidades de informação da sociedade, com vistas à melhoria contínua do processo educativo e à valorização da identidade das instituições envolvidas, observando suas especificidades e de suas naturezas e atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino”	p. 22	—
106	Governança da educação	Q-P03.RF	Q-P03.RF-020	“ O objetivo é destacar os pontos positivos e ressaltar os críticos para que sejam aperfeiçoados, visando à melhoria da qualificação profissional”	—	Glicínia
107	Governança da educação	Q-P01.RF	Q-P01.RF-021	“todos queremos uma educação profissional e tecnológica de qualidade, formando e modificando a vida de pessoas ”	—	Crisântemo
108	Governança da educação	Q-P01.RF	Q-P01.RF-022	“vejo a proposta de avaliação da educação profissional e tecnológica como um momento de todos os ofertantes desta modalidade de educação reverem os seus métodos pedagógicos e científicos , bem como estruturas física e de pessoal para a oferta da educação profissional”	—	Crisântemo
109	Governança da educação	OF3-T-RF.09	OF3-T-RF.09-054	“(…) esse sistema que está sendo proposto, eu acho que vai facilitar bastante, vai melhorar bastante e vai dar um certo apoio (…) aos gestores para que eles possam realmente desenvolver algum tipo de procedimento para que (…) que se melhorem esses indicadores. Porque hoje ‘tá’ muito difícil a gente trabalhar com indicadores tão altos de evasão e de reprovação de nossos alunos”	—	Solidago

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
110	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-055	“(…) na avaliação interna a gente tem muito a retroalimentação dos processos administrativos, pedagógicos e de gestão da instituição ”	—	Acácia
111	Governança da educação	OF4-T-CD.05	OF4-T-CD.05-056	“(…) seria também uma proposta de começar a se ter uma cultura que a gente mude, (…) também contribua pra mudar a estrutura da organização do trabalho docente nas escolas (…) ”	—	Petúnia
112	Governança da educação	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-057	“A gente está diante de um marco na educação profissional e tecnológica e que a gente vai poder comparar depois como era antes e como é com a implementação do Sistema de Avaliação. Que a avaliação seja para essa finalidade: indicar as melhorias ”	—	Fuchsia
113	Governança da educação	OF1-T-RE.02	OF1-T-RE.02-058	“algo que é muito importante nas políticas públicas a partir de 2003 é a discussão da efetividade social , ou seja, as pessoas que de fato precisam da educação profissional estão tendo educação profissional? Aí vamos falar de PROEJA, vamos falar de jovens, vamos falar de um conjunto de públicos em relação a isso, quer dizer essa dimensão é intrínseca à qualidade, é uma qualidade social, não é uma qualidade apenas uma qualidade pedagógica, é uma qualidade social da política pública da educação profissional ”	—	Cravo
114	Governança da educação	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-059	“é importante integrar essa proposta de avaliação da educação profissional dentro dessa visão orgânica da educação e da avaliação , os significados da avaliação devem ser trabalhados para o sistema como um todo. (…). A educação está na confluência desses dois direitos fundamentais [da educação e do trabalho] e é nesse contexto que deve ser avaliada a sua efetividade , nesse contexto de sua efetividade em termos de políticas públicas (…)”	—	Jacinto
115	Governança da educação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-060	“mais do que uma meta para ser avaliada na educação profissional, ela configura-se numa outra questão que acho importante quando pretendemos, quando nos colocamos diante da questão de para que avaliar, qual o sentido da avaliação. É acima de tudo no sentido do fomento, da indução, do apoio, do reconhecimento de que esse processo é um processo cuja dinâmica remete ao professor, mas não só ao professor, acima de tudo ao gestor, a política pública em nome da valorização de iniciativas que possam efetivamente contribuir para a superação e aí sim fazer com que a métrica da qualidade e os padrões da qualidade sejam de fato consequência de algo que se faz mais pleno e mais completo”	—	Milefólio
116	Governança da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-034	“a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) promoveu, a partir de junho de 2013, atividades que incluíram pesquisas, reuniões técnicas e oficinas que contaram com a participação de representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos conselhos nacional e estaduais de educação, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem”	p. 4	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
117	Governança da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-035	“Cada uma das oficinas contou com participação de cerca de 60 pessoas - destacados como elaboradores e colaboradores deste documento - entre representantes da Rede Federal (23 representantes, entre Institutos Federais, Colégio Pedro II e escolas técnicas vinculadas), serviços nacionais de aprendizagem (14 representantes, entre Senai, Senac, Senar e Senat) e redes estaduais (21 representantes), além da Setec/MEC e de outros órgãos da administração federal”	p. 4	—
118	Governança da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-036	“Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas quatro oficinas (...) ”	p. 5	—
119	Governança da educação	Q-P01.RF	Q-P01.RF-023	“A possibilidade de se discutir, a nível nacional, as peculiaridades, semelhanças, distorções e antagonismos das diferentes formas de oferta da educação profissional e tecnológica no nosso país. Os membros dos diferentes grupos de trabalho tiveram uma oportunidade única de conhecer como Estados, Sistema S e instituições privadas entendem e ofertam este tipo de educação”	—	Crisântemo
120	Governança da educação	Q-P03.RE	Q-P03.RE-024	“As dinâmicas dos encontros e as oportunidades de cada representação em falar da sua realidade ”	—	Lisianto
121	Governança da educação	Q-C03	Q-C03-025	“Havia representações de todas as redes de ensino profissional e tecnológico em todos os encontros e oficinas realizadas no âmbito desse projeto”	—	Gerbera
122	Governança da educação	Q-P05.RF	Q-P05.RF-026	“houve uma grande concessão de todos os atores a fim de que o sistema de avaliação fosse capaz de mostrar a realidade dos diversos cursos/instituições/sistemas de ensino, sem a predominância de um sobre o outro. Cada item foi ajustado a fim de melhor representar ou avaliar qualquer um dos sistemas/modalidade de ensino”	—	Miosótis
123	Governança da educação	Q-P01.RE	Q-P01.RE-027	“No grupo tivemos pessoas estritamente acadêmicas e outras mais práticas e as diferenças de pensamento , muitas das vezes divergiam, porém como havia pré-disposição em adotar paradigmas e não abrir mão deles, o consenso sempre prevaleceu”	—	Amaranto
124	Governança da educação	Q-P01.SNA	Q-P01.SNA-028	“todas as redes estavam presentes na construção do documento. No entanto, isso não está explícito no documento. Os colaboradores deveriam estar separados por Rede ”	—	Adónis
125	Governança da educação	OF1-T-SNA.01	OF1-T-SNA.01-061	“(…) o momento de hoje é justamente um momento de convergência, de parceria . (...) É a primeira vez que eu participo de um encontro nesse sentido, com a participação de tanta gente , que envolvida nesse assunto, que tem interesse nesse assunto, que busca melhorar e aperfeiçoar os processos desse assunto, dentro de cada instituição, dentro de cada rede. Então (...) eu espero que esses momentos sejam cada vez mais, aconteçam cada vez mais vezes, nós estamos dispostos a participar. A gente (...) tem que ter um momento de realmente ter uma interlocução próxima , não só de apresentação, mas de troca de conhecimento, de construção coletiva disso tudo ”	—	Delfínio

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
126	Governança da educação	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-062	“a ideia principal quando a gente considera discutir um processo de avaliação (...), assim como nós já temos outras é procedimentos de avaliação que existem (...), no âmbito do sistema federal e aqui nós estamos sendo mais ousados (...), uma vez que temos os parceiros estaduais também participando e contribuindo para discutirmos um processo de avaliação nacional da educação profissional com toda a sua nuance, porque nós sabemos que a educação profissional ela tem as suas especificidades e nós temos que contemplar”	—	Narciso
127	Governança da educação	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-063	“A questão, portanto, é muito menos uma questão técnica que está posta quando se discute a questão da avaliação e muito mais uma questão política. Porque eu acho que o conhecimento que já se tem disponibilizado permite, em termos técnicos, se chegar a um bom resultado em termos de sistema de avaliação. A questão, portanto, ela é política ”	—	Sálvia
128	Governança da educação	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-064	“esse volume de produção [de instrumentos de avaliação da educação profissional pelas redes] já disponível que acho que sem dúvida reflete quer dizer essa história e trajetória da própria educação profissional no Brasil, eu diria que talvez um caminho a ser percorrido por vocês seja muito mais no sentido de construir alguns acordos , porque sem dúvida nas propostas disponibilizadas eu acho que se têm visões diferentes, visões conflitantes , critérios muitas vezes concorrentes de avaliação entre si, mas, então talvez o caminho a ser percorrido seja muito mais buscar quais são os consensos que podem ser assumidos em âmbito nacional como referência para avaliação de qualidade da educação profissional”	—	Sálvia
129	Governança da educação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-065	“este grande grupo aqui, ele é composto por gestores das diversas instituições e nós temos, dentro desse grupo aqui, uma parte desse grupo está trabalhando diretamente comigo (...). Então basicamente são o INEP; as redes estaduais – a FAETEC, a Paula Souza e a Bahia (...); na rede federal, nós temos o IFRN, (...) Paraíba (...), temos o Rio Grande do Sul (...), temos Minas Gerais, o sul de Minas (...); e temos, dos SNA, o SENAC e o SENAI (...), duas pessoas de cada um deles também trabalhando conosco. Então essas pessoas que estão aí infiltradas aspas (...), entre vocês, elas estão também trabalhando comigo diretamente na sistematização do que foi a primeira oficina, do que ‘tá’ sendo a segunda oficina e na preparação da terceira oficina, inclusive na condução da terceira oficina ”	—	Acácia
130	Governança da educação	OF3-T-RE.05	OF3-T-RE.05-066	“eu queria é reforçar a riqueza que tá sendo esse encontro, (...) das oficinas, dos grupos também, eu acho que ‘tá’ sendo assim uma formação continuada intensa em relação a toda essa discussão ”	—	Urze

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
131	Governança da educação	OF1-T-RE.04	OF1-T-RE.04-067	“Na educação profissional eu digo do ponto de vista da onde, se é da dificuldade de se construir algo do consenso, é preciso, se é do ponto de vista do estudante, ou se é do ponto de vista do mundo da produção, dos serviços (...). Mas a gente vai ter um duro trabalho no sentido de construir, é importante ter isso em consciência, porque nem sempre o que a gente busca o mundo da produção, dos serviços e tal, então nós vamos ter que convencer quem contrata que o que nós estamos fazendo tem consistência do ponto de vista social, pedagógico e tudo o mais. Desculpa eu estou aflita aqui, hoje eu estou muito angustiada com tudo isso, e esse é um bom coletivo para a gente ouvir e encontrar os caminhos ”	—	Nigella
132	Governança da educação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-068	“o grupo de trabalho que vai pegar todo o resultado das duas oficinas e vai também já fazer uma análise prévia dos indicadores que a gente já tem em diversos instrumentos (...). (...) Esse grupo que tá trabalhando comigo a full time, digamos assim (...), (...) já tivemos uma reunião que elencamos isso, extraímos, na verdade, fizemos uma sistematização do que tem de indicadores (...)”	—	Acácia
133	Governança da educação	OF1-T-RE.01	OF1-T-RE.01-069	“ pontos a considerar que ao nosso ver são pontos a serem debatidos no decorrer dessas oficinas, na construção da proposta da avaliação da educação profissional do Brasil, algumas delas são extremamente polêmicas, outras delas simples a considerar, mas eu acho que faz parte daquela discussão do consenso , ou pelo menos (...) que se aponte caminhos pra essa construção ”	—	Alyssum
134	Governança da educação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-070	“quero lembrar aqui – fico feliz com a fala do Professor Marco Antônio –, porque nesse sentido defendo que o tema da avaliação, regulação da educação profissional seja encaminhado na audição, em exercício dialógico dos trabalhadores da educação , os representantes da educação profissional ainda que, realço, as condições nos obriguem a fazê-lo através de suas representações, em suas distintas funções e papéis. Audiências públicas, debates, sim é fundamental nesse momento considerarmos esta estratégia”	—	Milefólio
135	Governança da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-071	“Vocês poderão ser acionados pra poder dar uma olhada na versão final (...), na hora que nós tivermos algum, algum documento (...) que possamos passar pra vocês e vocês contribuirão, mesmo a distância , (...) numa versão preliminar antes da gente entregar uma versão pro Secretário (...)”	—	Acácia
136	Governança da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-037	“No âmbito do Sinaep, cada instituição ou rede deve constituir uma CPA, estrutura de implementação obrigatória , com formação e atribuições específicas definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede (...)”	p. 51	—
137	Governança da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-038	“Os processos de avaliação interna devem ser permanentes, de responsabilidade da própria instituição conduzida pela CPA”	p. 53	—
138	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-072	“(...) nossas unidades devem ter conselhos escolares , assim como pressupõe nossa LDB. O Conselho Escolar passa a ser esse agente da estrutura de governança nas unidades e não da execução (...)”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
139	Governança da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-073	“a avaliação também como mecanismo de controle social (...), ela precisa ter esse papel de controle social”	—	Acácia
140	Governança da educação	OF1-T-ORG.02	OF1-T-ORG.02-074	“a importância também de se colocar o papel da instituição dentro desse processo , o SINAES ele não ocorre por gestão do Ministério da Educação, ele ocorre a partir da gestão da instituição , então é muito importante esse diálogo”	—	Tulipa
141	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-075	“ no nível das redes e instituições que nós tentamos abarcar para essa proposta de estrutura de governança (...). Então, no nível das instituições, nós temos – no caso das redes estaduais – que não tem autonomia, os Conselhos Estaduais de Educação, e aquelas que tem autonomia, e, também, aquelas instituições federais de ensino, que têm o seu órgão colegiado, seja o Conselho Superior, seja o Conselho do Departamento Nacional – no caso dos SNA – ou seja, o próprio Conselho Superior das instituições de Ensino Superior, que estejam também agora ofertando Educação Profissional”	—	Acácia
142	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-076	“numa parte específica do sistema, que é sua estrutura de execução e de governança , ou seja, quem avalia o sistema, quem regula o sistema e quem executa os processos avaliativos do sistema . Então, a gente estabelece três níveis de governança e execução não os separando porque, de alguma forma, algumas instâncias de execução participam também da governança então, em função disso, nós resolvemos não separar (...)”	—	Acácia
143	Governança da educação	OF2-T-ESP.01	OF2-T-ESP.01-077	“a Constituição Federal (...) coloca que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino. E aí eu trago aqui um lembrete (...), pra gente pensar nessa busca desse sentido da avaliação que nós estamos construindo. É colaboração, é diferente de competição , regime de colaboração é bem diferente de regime de competição, e a lógica que alimenta os sistemas nacionais (...), a lógica que alimenta os nossos sistemas nacionais de larga escala, de avaliação elas estão orientadas para a constituição de <i>rankings</i> , que leva para a competição em não para a colaboração”	—	Gerânio
144	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-078	“ Os resultados desse sistema, no aspecto regulatório , podem incidir sobre o financiamento público em programas que são hoje financiados pelo Governo Federal – à exemplo do PRONATEC, do Brasil Profissionalizado, da rede Etec e de vários outros que nós temos financiados pelo Governo Federal –, o credenciamento e o recredenciamento de instituições , pensando, no caso dos Conselhos Estaduais que aderirem a esse sistema, e a autorização, reconhecimento e renovação de cursos . Os aspectos regulatórios estão muito mais vinculados às instituições pensando nos sistema federal de ensino, instituições que o próprio Ministério tem alguma incidência, mas claro, a autorização é autonomia das instituições fazerem com aspectos que precisam estar mais detalhados”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
145	Governança da educação	Q-C01	Q-C01-029	“(…) influências políticas, no sentido de defesa de propostas e de compromissos sociais , de forma mais acentuada, dado que a representação do setor público; (...) a influência econômica demonstrada no dinamismo de aquisição de material de algumas redes , por não estarem sujeitas ao controle a que são submetidos os órgãos públicos”	—	Astromélia
146	Governança da educação	Q-P01.RF	Q-P01.RF-030	“A maior influência que constatei durante o processo de construção da proposta foi a profunda diversidade na forma de oferta da educação profissional e tecnológica existente hoje no Brasil. Diferenças basicamente relacionadas a orçamentos financeiros para o desenvolvimento de uma educação de qualidade”	—	Crisântemo
147	Governança da educação	Q-P04.RF	Q-P04.RF-031	“A proposta buscou conciliar, mas isso não é uma tarefa fácil, ante a complexidade das Rede. Tanto é, que não foi implementada ”	—	Lavanda
148	Governança da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-032	“As diferenças regionais, de natureza administrativa (unidades federais, estaduais e do Sistema S) e de área do conhecimento têm impacto num processo como esse. Havia distintas forças, caracterizadas por representantes de grupos específicos: economicamente , o Sistema S; socioculturalmente , havia tendência à validação das áreas de conhecimento técnico e tecnológico através dos representantes dos institutos voltados a essas áreas (o que quase excluiu as artes); politicamente , a despeito do processo aberto e democrático, havia também difículdade de diálogo em relação às Artes , frente às diretrizes administrativas, tomadas como corretas pela administração pública”	—	Girassol
149	Governança da educação	Q-P03.RF	Q-P03.RF-033	“As influências (...) [econômicas, políticas e socioculturais] foram notadas ao longo de todo o processo. Foram as grandes propulsoras das discussões entre os atores e a definição final de cada uma das dimensões a serem avaliadas”	—	Glicínia
150	Governança da educação	Q-P01.SNA	Q-P01.SNA-034	“é necessário reavaliar os critérios e indicadores, considerando as metodologias de avaliação que não são utilizadas no país . O Brasil, de modo geral, não tem a cultura da avaliação de suas políticas públicas”	—	Adónis
151	Governança da educação	Q-P06.RF	Q-P06.RF-035	“Num processo de construção que envolve redes de educação tão diferentes, com suas histórias, seus processos, pode-se perceber que pode haver influências de várias naturezas , mas a tentativa de influência mais marcante foi observada no campo das ideias mesmo , a partir das diferentes experiências de cada rede de ensino”	—	Prímula

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
152	Governança da educação	Q-C05	Q-C05-036	“Vivenciávamos um período de amplo crescimento da EPT , investimentos eram feitos pelo governo federal nas redes (Federal e do sistema S). Experienciamos ‘um tempo de vacas gordas’ na EPT, isto é, a consolidação de um amplo projeto de expansão na educação (embora nos dois lados, no público e no privado) por parte do governo federal. Vinhamos de uma economia que esteve passando por um período de estabilidade e crescimento . Isto tem grandes influências no fortalecimento da EPT, pois os empregos e auto-estima das pessoas para se qualificarem se multiplicam. Anos de muitos investimentos em programas sociais que estava restaurando a economia e os interesses da classe trabalhadora com mais acessos à educação e a vivências culturais nunca vistas antes no país. Sem contar que a EPT foi palcos de muitos ‘investimentos’ voltados para as políticas eleitoreiras. (...) Era mesmo o momento adequado para se construir uma política de avaliação desta ”	—	Papoula
153	Governança da educação	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-079	“(…) com a expansão por meio do próprio PRONATEC, da educação técnica , sobretudo a partir desse ano com a flexibilização também para a oferta de curso técnico subsequente, e com a devida consequência que é a oferta também por parte (...) das instituições privadas de ensino superior (...) – porque já vale também para as instituições de ensino técnico privadas, mas são redes que embora a própria legislação permita que possam ofertar cursos técnicos (...) relacionados seguramente aos cursos superiores existentes –, mas isso já traz sinais de um processo de expansão também que é significativo, ou seja, além das redes públicas, além do Sistema S, nós temos também as redes de ensino superior que começam a também praticar a educação profissional. Pelo que a gente tem identificado há um esforço grande, há um interesse grande (...) dessa rede também participar.”	—	Narciso
154	Governança da educação	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-080	“(…) dentro da proposta já definida na atual orientação, entendimento de trabalho profissional assumido pela OIT , organismos internacionais que participaram desse debate”	—	Jacinto
155	Governança da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-081	“(…) pela Lei do PRONATEC nós ampliamos, (...) o percentual de instituições de ensino superior que passaram a ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma subsequente ampliou consideravelmente (...) pra que nós e aí nós precisamos sim ter um olhar particular”	—	Acácia
156	Governança da educação	OF1-T-RF.03	OF1-T-RF.03-082	“A gente considera que um dia, mais cedo ou mais tarde, a gente vai conseguir evoluir para um sistema, um sistema de avaliação nacional, ou sistemática de avaliação da educação nacional (...), mas nós temos que evoluir para este tipo de processo porque é fundamental, a gente tem muito investimento , muita gente trabalhando com isso, muita gente, os alunos estão sendo submetidos a várias propostas, nós precisamos então ter uma forma nacional (...) e mais completa de avaliação da educação”	—	Edelvais

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
157	Governança da educação	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-083	“A gente está diante de um marco na educação profissional e tecnológica e que a gente vai poder comparar depois como era antes e como é com a implementação do Sistema de Avaliação (...) ”	—	Fuchsia
158	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-084	“A necessidade da gente ter muita clareza nos aspectos que dizem respeito a regulação , do alcance que o próprio Ministério da Educação pode ter nas medidas e nas formas de fazer essa aproximação com as instituições”	—	Rosa
159	Governança da educação	OF1-T-CD.03	OF1-T-CD.03-085	“a pesquisa de egressos é esse panorama que eu passei pra vocês, como eu falei a gente tá passando por fase de adequação, de revisão, devido sobretudo ao PRONATEC , que deu um boom, inchou bastante as escolas e isso tem causado até uma um nervoso um pouco dos DRs”	—	Iris
160	Governança da educação	OF1-T-SNA.01	OF1-T-SNA.01-086	“cada vez mais a gente entende a necessidade desse processo avaliativo como construção de indicadores e retomada do que realmente a gente precisa aperfeiçoar em direção a um uma educação profissional mais com maior qualidade e mais próxima (...) em atender aquele aluno a ingressar no mundo do trabalho de uma forma cada vez mais qualificada ”	—	Delfínio
161	Governança da educação	OF1-T-RF.03	OF1-T-RF.03-087	“eu queria saudar essa discussão sobre a questão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional (...) essa preocupação que todos nós estamos tendo e fico feliz em saber que o Ministério da Educação está empenhado em desenvolver um projeto ligado a isso e com a participação de todos. Queria dizer para vocês que o sistema nacional de avaliação (...) é muito importante no caso dos cursos técnicos também , mas muito importante. Tem muitos novos entes participando. (...) Nós estamos de oferta imensa de cursos, nós sabemos disso, via PRONATEC ”	—	Edelvais
162	Governança da educação	OF1-T-RF.03	OF1-T-RF.03-088	“fui informado que as universidades particulares ofereceram no âmbito do PRONATEC aproximadamente 200 mil vagas, a conferir, duzentas mil vagas do ensino técnico na forma subsequente. Portanto, (...) nesse momento em que novos entes (...) se aproximam da educação técnica de nível médio mais ainda se faz presente a necessidade da avaliação , vista na forma mais original do termo e evidentemente à luz da LDB e das diretrizes expostas na Resolução 6 do Conselho Nacional de Educação”	—	Edelvais
163	Governança da educação	OF1-R	OF1-R-089	“Lembrou [o Secretário da Setec] o momento desafiador que estamos enfrentando na Secretaria com a Expansão da Rede Federal (...); aumento do acesso à educação à distância com ênfase no Centro-Oeste, Norte e Nordeste; expansão da oferta de vagas sendo que a meta do PRONATEC é atingir 8.000.000 de cursos técnicos e de qualificação e já alcançamos 4.000.000; atuação em função da demanda e não da oferta decorrente da capacidade instalada. Lembrou que a EPT é modalidade e não nível de ensino o que gera benefícios e malefícios, tendo em vista que a dimensão da EPT não se resume ao ensino técnico e à qualificação profissional e se expande para o Tecnológico e essas interfaces com os diversos níveis de ensino têm que ser pensadas para a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica ”	p. 5	-

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
164	Governança da educação	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-090	“no campo da educação profissional e tecnológica se tem um acúmulo de elementos que nos permitem avaliar a qualidade da educação . A questão é como traduzir esse conjunto de informações e eventualmente complementar com outras informações para subsidiar o processo de avaliação”	—	Sálvia
165	Governança da educação	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-091	“nós compartilhamos de um momento muito importante para a educação profissional (...), todos acompanham, somos parceiros na atuação na educação profissional e há um esforço grande hoje (...)que ele é de todos nós no sentido de ampliarmos significativamente a educação profissional ”	—	Narciso
166	Governança da educação	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-092	“nós não podemos pensar na dimensão quantitativa – que é muito importante, considerando o fato de estarmos com isso interiorizando, com isso expandindo as oportunidades também para jovens e trabalhadores que buscam por meio da educação profissional novas oportunidades ocupacionais e de cidadania –, mas essa expansão ela traz consigo também uma preocupação direta que diz respeito ao fator qualitativo . E nesse sentido nada melhor do que discutirmos experiências de avaliação que as próprias redes já vêm desenvolvendo ainda no seu âmbito (...)”	—	Narciso
167	Governança da educação	OF2-T-ESP.01	OF2-T-ESP.01-093	“O documento que fundamenta a proposta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na perspectiva da formação omnilateral, emancipatória não tem a mesma base conceitual da Lei do PRONATEC e de tudo que veio em decorrência da Lei do PRONATEC. E aí, nós vamos construir um sistema de avaliação para tentar fortalecer qual direção? ”	—	Gerânio
168	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-094	“Os cursos de formação [inicial e] continuada têm basicamente avaliação desenvolvida pela Setec já que eles serão avaliados por meio da avaliação dos programas específicos como a Bolsa Formação e Mulheres Mil, o PROEJA, ou seja, programas de Educação Profissional que tem em sua base processos de formação continuada, pois essa é à base de avaliação dos cursos de formação inicial e continuada”	—	Acácia
169	Governança da educação	MR-R	MR-R-095	“Plano de ações estruturantes para a concepção e implantação de um sistema de EPT : aprimoramento dos processos de gestão das informações da EPT – SISTEC; Censo Educacional: aprimoramento na coleta dos dados no censo 2015 (FIC e EAD técnico estão contemplados); Mapa da EPT; PNAD; Articulação entre sistemas; Mecanismos de disseminação de informações educacionais especializadas por segmentos: gestores de educação, instituições educacionais, pesquisador; Implementação de mecanismos permanentes de criação e aprimoramento dos indicadores educacionais; Necessidade de um número único de identificação dos estudantes (CPF): isso é uma dificuldade enorme hoje; Construir diretrizes operacionais para os cursos técnicos e para os cursos FIC”	p. 4	-
170	Governança da educação	OF1-R	OF1-R-096	“Reiterou [o Secretário da Setec], ainda, sua confiança que esse evento proporcionará diretrizes para as próximas oficinas, a busca de mecanismos que propiciem a indução pela óptica da demanda e a construção do Sistema de Avaliação como uma obra coletiva”	p. 5	-

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
171	Governança da educação	Q-C04	Q-C04-037	“(…) instituir uma política de avaliação da EPT brasileira foi um ganho. Trata-se de uma ação urgente e necessária ”	—	Margarida
172	Governança da educação	Q-P05.RF	Q-P05.RF-038	“(…) o SINAEP trará novas metodologias e formas de avaliação que serão incorporadas às instituições ”	—	Miosótis
173	Governança da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-039	“(…) penso que o principal contributo foi a conscientização da necessidade de estabelecer um processo contínuo de avaliação da educação profissional ”	—	Girassol
174	Governança da educação	Q-C02	Q-C02-040	“a complexidade da avaliação da educação profissional demandava uma discussão mais aprofundada ”	—	Bromélia
175	Governança da educação	Q-C04	Q-C04-041	“a necessária iniciativa por parte do SETEC-MEC (Diretoria) de propor a criação de um sistema de avaliação da EPT”	—	Margarida
176	Governança da educação	Q-P06.RF	Q-P06.RF-042	“as particularidades da avaliação do ensino técnico, consideradas na proposta em análise, poderão melhorar ainda mais o processo avaliativo como um todo (...) [nas instituições da Rede Federal]”	—	Prímula
177	Governança da educação	Q-C04	Q-C04-043	“avalio o fator tempo como insuficiente para abarcar as exigências de todo o processo”	—	Margarida
178	Governança da educação	Q-C05	Q-C05-044	“Não deixa de ter sido um trabalho grandioso, embora inicial e, por esta razão, ainda poderia avançar , havia e há muito o que fazer. Era preciso começar para se avançar, em outras edições com um maior leque de participações . Talvez iniciar por regiões e depois juntá-las. Promover ou garantir o debate prévio nas instituições, a fim de se trazer as reais posições e relatos mais aproximadas do cotidiano”	—	Papoula
179	Governança da educação	Q-P01.RE	Q-P01.RE-045	“Procurou-se concentrar no documento base tudo aquilo que é comum, independentemente da região, porém torna-se imprescindível a aplicação do instrumento para saber se o discutido, realmente atenderá as necessidades”	—	Amaranto
180	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-097	“(…) a proposta é o que o próprio nome diz: é uma proposta . Nós vamos avançar no entendimento, a preocupação nossa, SETEC, é: as instituições se apropriem dessa proposta , não podemos correr o risco, em hipótese alguma, de dizer: ‘ó, tá vendo. Agora implantaram um negócio aí que eu num sei, num conheci, ninguém me chamou pra discutir’. É esse risco que a gente num pode correr”	—	Rosa
181	Governança da educação	MR-T-GOV.01	MR-T-GOV.01-098	“(…) essas oficinas (...) eram cerca de 60 gestores das diversas redes e também tivemos alguns expositores, principalmente, nas duas primeiras oficinas, pesquisadores e gestores em Avaliação da Educação Profissional e Avaliação de Políticas Públicas e também gestores da Educação Profissional. Então o documento, ele foi construído coletivamente ”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
182	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-099	“(...) nós precisamos avançar um tanto mais nesse sentido de fazer as pessoas se engajarem e entenderem e se apropriarem da proposta e qualificarem aquilo que ela merecer ser qualificada, seja do ponto de vista técnico, seja em relação a forma, a concepção, enfim”	—	Rosa
183	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-100	“(...) pensando também, como uma avaliação multidisciplinar, a legitimidade do processo nas suas dimensões política e ética ”	—	Acácia
184	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-101	“(...) uma coordenadora da nossa equipe lá do SETEC, também, então é a pessoa que (...) acompanhará, que tratará desse tema mais de perto, (...) com vocês aí nas atividades que nós teremos já a partir do segundo semestre desse ano. Atividades, onde vocês serão chamados a participar também agora no segundo semestre ”	—	Rosa
185	Governança da educação	OF1-R	OF1-R-102	“A Oficina iniciou-se com a presença do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Professor Marco Antonio de Oliveira que agradeceu a presença de todos os participantes e abriu o encontro ressaltando que a meta da Secretaria e dessas Oficinas é a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica ”	p. 5	-
186	Governança da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-103	“a própria SETEC a partir de (...)ações até (...) que vão ser desenvolvidas a partir de agora, a partir de um acórdão do TCU , para algumas dimensões, (...) serão traçadas diretrizes e inclusive manuais de orientação – eu também não gosto dessa palavra, mas é isso, é isso que tá, que tá posto”	—	Acácia
187	Governança da educação	MR-T-GOV.01	MR-T-GOV.01-104	“a retrospectiva nossa diz respeito a um processo de elaboração de um documento-base que foi conduzido por nós na SETEC, no período de 2013, e desse processo resultou um documento-base, chamado Documento-Base para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. Esse documento foi disponibilizado, foi construído com as diversas redes , (...) e ele foi disponibilizado e ele tem servido de parâmetro, de subsídio, para implantação das avaliações internas de algumas instituições ”	—	Acácia
188	Governança da educação	OF2-T-CS.02	OF2-T-CS.02-105	“ a SETEC (...) foi muito feliz (...) em deflagrar esse processo , na verdade é que não é novo, não está se inventando a roda, ficou muito evidente aqui nas discussões de que em 2003 em 2006 também se tentou implementar um sistema de avaliação, e nós estamos talvez na terceira ou em tantas tentativas, mas o momento, ele é crucial ”	—	Rosmaninho
189	Governança da educação	OF2-T-CS.02	OF2-T-CS.02-106	“a sistemática de avaliação da educação profissional técnica de nível médio, ela já foi uma decisão político-administrativa de se fazer cumprir o ciclo , quando a SETEC assume isso e já começa a dar encaminhamentos e providências, então eu penso que neste ciclo, nesta perspectiva, nós temos essa agenda, que já apresentou várias composições, concepções, fundamentos e diretrizes, até aqui isso já foi feito”	—	Rosmaninho

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
190	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-107	“Como atributos do sistema , nós tratamos de maneira bem fiel a questão (...) de o sistema ter a utilidade e respostas claras para atender e responder a gestão , que ele tenha viabilidade, propriedade e seja exato , de modo que esses atributos sejam perseguidos pelo sistema”	—	Acácia
191	Governança da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-108	“é preciso a gente sair também com essa compreensão aqui (...), nós temos aqui duas grandes tarefas (...), uma é da construção desse Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional, mas em particular nós precisamos da definição dessa sistemática de avaliação de cursos técnicos (...). Então isso como uma interpretação até mais urgente do que o próprio sistema como um todo (...)”	—	Acácia
192	Governança da educação	MRT-GOV.04	MRT-GOV.04-109	“É uma das ações da SETEC (...) diz respeito ao sistema de avaliação. E aí nós vamos trabalhar com as instituições, um conjunto de atividades, onde as instituições vão se apropriar do conteúdo da proposta, discuti-la e a partir dessas discussões , nós vamos, então, fazer os ajustes e vamos construindo , definindo os passos pra sua consolidação, pra sua implantação”	—	Rosa
193	Governança da educação	MRT-GOV.04	MRT-GOV.04-110	“Em relação ao documento base, como eu citei, nós vamos, a partir de agora, do segundo semestre, do mês de julho (...). Vocês devem se perguntar: nossa, mas só agora? É que todos sabem, nós vivemos um ano de troca de governo, embora não tivesse trocado a pessoa, mas sempre é uma reorganização da gestão, da estrutura de gestão, e tivemos, especificamente, no Ministério da Educação, algumas trocas, que nos fizeram ficar (...) numa situação de espera.”	—	Rosa
194	Governança da educação	OF2-T-ESP.02	OF2-T-ESP.02-111	“Então certas coisas eu não usaria, mas estruturalmente eu acho que nós fizemos um belo sistema [o Sinaes] e que vai continuar por muito tempo e vai inspirar, não só, já inspira (...), outros modelos nacionais, como internacionais ”	—	Hibisco
195	Governança da educação	MRT-GOV.04	MRT-GOV.04-112	“Então essas todas são questões que devem/ encaminhamentos que caminharão parí passu com a discussão do teor da proposta que (...) foi construída em 2013/2014. Essa proposta, ela deve/ a gente vai fazer um trabalho de disseminação , embora os representantes que participaram já a conhecem, mas nós vamos agora fazer um trabalho porque eu preciso que toda instituição conheça, discuta e que, antes de fazermos (...) o que se tem expectativa na proposta , que é ter um decreto que declare qual é o processo de avaliação da Educação Profissional, Técnica e de Nível Médio, nós precisamos que a cultura de avaliação tenha avançado no âmbito das instituições , sob pena de ter um decreto que não se efetiva porque as pessoas não entendem, não apostam, não acreditam na necessidade do processo. Então vamos chegar ao decreto ou algum instrumento formal no momento em que estivermos as instituições em sintonia já no entendimento sobre qual forma de avaliação que queremos, qual o conteúdo dessa avaliação, qual o papel, qual a contribuição da instituição, do ministério, do INEP, da SETEC, enfim”	—	Rosa

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
196	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-113	“Então hoje nós temos, além do que existe nas instituições, essas experiências organizadas nas instituições, nós temos no âmbito do Ministério, eu diria duas frentes : uma, que dá conta de fazer monitoramento e avaliação de ações, ou de iniciativas que nós temos no escopo da Educação Profissional e Tecnológica”	—	Rosa
197	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-114	“Então isso mostra que a gente tem que ter sim a responsabilidade de propor e chegar a uma decisão, a tomar uma posição sobre o como nós vamos fazer, o que nós vamos fazer, mas não podemos fazer de forma precipitada pra não correr o risco de ser apenas, como disse antes, algo que se decreta, formalmente, mas que as pessoas não vão realizar e não vão apostar ”	—	Rosa
198	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-115	“Então nós temos que disseminar, nós temos que fazer chegar lá no professor essa discussão , esse entendimento do que será a proposta, a avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. (...) ao longo desse próximo semestre a gente esteja nesse exercício de disseminar, de qualificar onde for necessário, de afinar questões com o próprio INEP, que é um parceiro importantíssimo aí nesse processo, (...) e de fazer as discussões juntas as instituições para, possivelmente, no primeiro semestre do ano que vem, já ter algum desdobramento com a realização de etapas desse processo de avaliação”	—	Rosa
199	Governança da educação	MRT-RF.07	MRT-RF.07-116	“Então pensamos iniciar pela avaliação de curso. E aí a gente utilizou como base os indicadores que já estavam no documento preliminar do SINAEP ”	—	Magnólia
200	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-117	“Então, entendendo que nós temos uma proposta, que foi construída com a participação de representações das instituições , (...) teve várias atividades que envolveram as pessoas nos estudos, na elaboração da proposta, nós temos, nesse momento, em desenvolvimento, está sendo organizado, um plano de ações, que nós chamamos estruturantes para concepção e implantação de um sistema de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (...)”	—	Rosa
201	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-118	“ Essa que vai ser a nossa tarefa agora. Dialogar , colocando na mesa o que a gente entende, os conceitos, e a nossa aposta pra gente chegar a uma definição”	—	Rosa
202	Governança da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-119	“essas avaliações (internas) elas precisam ter uma força e precisam ser estimuladas, então (...), na minha visão, a gente pensar num sistema de avaliação interna da instituição (...), ela tem que ter grande ponderação nessa questão. A avaliação externa, vamos dizer, ou uma supervisão (...) do Ministério da Educação, ela precisa existir, mas eu não posso deixar de considerar, até pela questão das autonomias institucionais , não posso deixar de considerar fortemente esses processos internos de avaliação como suporte pra um sistema nacional de avaliação ”	—	Acácia
203	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-120	“esse tema que tem tanta relevância e que é tão desafiador pras nossas instituições e para o próprio Ministério da Educação ”	—	Rosa

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
204	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-121	“isso tá aparecendo por último no meu raciocínio, só que o nosso nó começa por aí. Porque nós não temos ainda consolidados e consensuados/temos no âmbito da proposta , (...) esse proposta que foi construída em 2013/2014, ela traz, justamente, esse entendimento que tem que ter os indicadores e se debruçou na construção de uma proposta de indicadores. Mas ainda é uma proposta . Nós ainda não podemos dizer: olha, qualquer um que leia esse conjunto de indicadores se identifica, entende e consegue traduzir isso no mundo real. Então temos aqui, para avaliação em particular, nesse último item, algo que é muito desafiador. Do ponto de vista técnico e, sobretudo, do ponto de vista político . Porque escolher um indicador pra fazer avaliação, significa dar o tom do que nós queremos”	—	Rosa
205	Governança da educação	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-122	“Mas ao mesmo tempo entendendo que a realidade atual ela nos praticamente obriga a acelerar isso [discutir um processo de avaliação nacional da educação profissional] porque é o que nós estamos fazendo a rigor, independente da aprovação final do (...) PNE (...), nós já estamos cumprindo o que já está estabelecido no PNE na meta até 2020 ”	—	Narciso
206	Governança da educação	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-123	“na Meta 11 do Plano Nacional (...) de Educação é onde tem uma referência explícita à ideia de se institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas (...). Então eu acho que até por força do próprio plano, (...) o resultado desse desse (...) trabalho ele é urgente, ele é (...) necessário pra responder a uma das estratégias previstas no contexto da educação profissional”	—	Sálvia
207	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-124	“Nessa organização do instrumento desse ano[de avaliação do Pronatec Bolsa-Formação] é que a gente já quer introduzir indicadores que nós contemplamos aqui [no Sinaep]. (...) Próxima semana eu tenho uma reunião com o Marcelo justamente pra gente fechar algumas questões em relação a esse monitoramento da Bolsa Formação e já trazer os elementos do Sinaep pra inserir nesse instrumento . (...) A gente pretende que sim, senão (...) retira tudo (...) que a gente tá colocando (...), senão num tem sentido”	—	Acácia
208	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-125	“nós estamos falando de uma gama de frentes e de recortes e de formas de fazer Educação Profissional e Tecnológica, que requer um olhar cuidadoso e requer um olhar que dê conta dessa complexidade . Então (...), o grupo que viveu, (...) as pessoas que se envolveram no processo de construção da proposta, certamente, vivenciaram e experimentaram isso (...): como é difícil pensar em algo que deve ser sistêmico, portanto, considerar diversas relações possíveis e deve ser sistemático”	—	Rosa

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
209	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-126	<p>“Nós estamos falando é do Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. Então para falar disso, nós precisamos entender (...) em que cenário, ou (...) em que conjuntura nós estamos, pra saber do alcance que nós precisamos ter com as nossas discussões sobre esse sistema de avaliação da Educação Profissional. Temos um momento, que eu considero, absolutamente, especial, quando o (...) Plano Nacional de Educação traz metas específicas para a Educação Profissional e Tecnológica (...).Tem um princípio fundamental que deve ser orientador do nosso processo de avaliação nacional da Educação Profissional, que é a colaboração federativa. A complexidade já começa aí. Porque nós estamos falando de avaliação, que deve envolver todas as redes de Educação Profissional e Tecnológica”</p>	—	Rosa
210	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-127	<p>“O desafiador, nesse caso, é que nós precisamos conversar e dar conta de realizar algo que, do ponto de vista, por exemplo, do Ministério da Educação, traz uma complexidade muito grande. Por quê? No ponto de vista do Ministério, o que tem que estar em questão é a avaliação da política pública relacionada a Educação Profissional e Tecnológica. (...) O que nós temos em questão é um entendimento de avaliação que passe por um debate estrutural, ético e político. Me parece que esse é um bom ponto de partida pra conversa, quando nós falamos de um sistema de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. (...) Nós queremos consolidar, nós queremos estruturar um sistema de avaliação que dê conta do conjunto da Educação Profissional e Tecnológica. Só aí já tem uma grande complexidade”</p>	—	Rosa
211	Governança da educação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-128	<p>“o que a gente foca de fato é isso, o que nós queremos com essa avaliação. Nós queremos a qualidade social do trabalho, o reconhecimento inclusivo da qualidade social do trabalho que nós fazemos. É isso em todas as redes, esse é um viés que é comum (...)”</p>	—	Acácia
212	Governança da educação	MR-T-GOV.01	MR-T-GOV.01-129	<p>“o SENAI, ele realmente foi muito inspirador na construção da proposta em função da avaliação de egressos que eles fazem já há algum tempo, é um sistema bem interessante, eles têm um acompanhamento fantástico e isso foi realmente bastante inspirador (...) na proposta do que foi desenvolvido”</p>	—	Acácia
213	Governança da educação	MR-T-GOV.04	MR-T-GOV.04-130	<p>“os questionamentos, as perguntas que fazem, a Adriana, o Tiago, o José Carlos e (...) os apontamentos que faz Assis, nos mostram, exatamente, que nós temos uma caminhada árdua pela frente. Árdua no melhor dos sentidos. Árdua no sentido de dizer que cada um terá que se colocar inteiro, (...) com mente produtiva e mente pensante, e com o coração aberto também porque é uma causa que, como a gente falou, tem a ver com o posicionamento ético. Não tem a ver só com uma questão racional, de ordem técnica (...). A avaliação não pode ser uma medida de sentido burocrático apenas, ou porque o MEC mandou, ou porque o meu diretor diz que é necessário, ou por isso, por aquilo, por aquilo outro, que vem de fora. Uma motivação que venha de fora. Então é preciso que a gente construa uma cultura de avaliação da Educação Profissional e Tecnológica”</p>	—	Rosa

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
214	Governança da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-131	“pra gente não ser incoerente com a nossa concepção de avaliação eu preciso prever como eu vou avaliar o sistema (...). Então a meta-avaliação dele é justamente para que a gente tenha uma retroalimentação dentro do próprio sistema ”	—	Acácia
215	Governança da educação	OF4-T-RF.01	OF4-T-RF.01-132	“Pronto! Eu ‘num’ vejo muita dificuldade em justificar, porque a verdade é essa. Ninguém foi fazer uma pesquisa de qual é o melhor processo... não! A experiência, a prática mostrou que isso está funcionando [no Sinaes] e o Sinaep adotou isso também , até que se mostre uma outra alternativa e aí pode se rever esse item”	—	Violeta
216	Governança da educação	MR-R	MR-R-133	“Proposta: trabalho de disseminação do trabalho realizado em 2013/2014. Antes de ter decreto , é preciso que a cultura de avaliação ter avançado nas instituições, sob pena de o processo não andar. Vamos chegar ao documento formal no momento em que tivermos as instituições em sintonia com o papel da avaliação”	p. 4	-
217	Governança da educação	MRT-GOV.04	MRT-GOV.04-134	“Quanto mais as instituições já se colocarem no exercício de fazer a avaliação, mais condições a gente terá pra o adiante realizar algo que seja consequente e que seja legítimo , (...) que as instituições entendem ser necessário”	—	Rosa
218	Governança da educação	Q-P04.RF	Q-P04.RF-046	“A complexidade e os interesses diversos e divergentes das diferentes instituições envolvidas, impõem dificuldades para a implementação da proposta . (...) Os interesses em jogo ”	—	Lavanda
219	Governança da educação	Q-P01.RF	Q-P01.RF-047	“infelizmente, quando vamos colocar em prática avaliações piloto para podermos avaliar os instrumentos propostos, o processo foi abandonado ”	—	Crisântemo
220	Governança da educação	Q-P04.RF	Q-P04.RF-048	“Isso seria mais mensurável e melhor identificado, se a proposta fosse implementada , sobretudo pela realidade de organização e de funcionamento de cada instituição que oferta a educação profissional”	—	Lavanda
221	Governança da educação	Q-C03	Q-C03-049	“O momento histórico-político-econômico brasileiro em que se constituiu esse trabalho foi favorável à discussão e elaboração desse processo de construção e do documento escrito neste contexto. Até aquele momento não havíamos visto uma ação da SETEC/MEC que propiciasse um diálogo aberto entre as redes sobre a política nacional de avaliação da EPT e, em especial, a constituição de um projeto de avaliação de cunho emancipatório para esta modalidade”	—	Gerbera
222	Governança da educação	Q-C04	Q-C04-050	“o pouco envolvimento dos gestores do MEC , no sentido de garantir a continuidade e a implementação do SINAEP ”	—	Margarida
223	Governança da educação	Q-C04	Q-C04-051	“os indicadores (...) foram construídos com muitos embates que apontam para algumas das contradições existentes, dada a natureza dessa diversidade, que caracteriza o perfil e o jogo de interesses das instituições envolvidas ”	—	Margarida

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
224	Governança da educação	Q-P03.RE	Q-P03.RE-052	“Temos muito o que caminhar. A descontinuidade de gestão e a falta de uma política de Estado de Educação Profissional não contribui para que uma política avaliação possa ser implantada e implementada”	—	Lisianto
225	Governança da educação	Q-C05	Q-C05-053	“Vi a proposta como um passo inicial , que somente com a execução ou a prática dela, iria sendo feito os ajustes necessários. É uma questão de assumir o desafio. Para mim, a maior inadequação é falta de determinação do órgão central, o MEC , em aplicá-la ou de criar uma estrutura ampla e diversa, com seriedade para abraçar o desafio posto”	—	Papoula
226	Governança da educação	OF2-T-CS.02	OF2-T-CS.02-135	“(…) esse processo [de construção da política de avaliação da educação profissional] ocorre no cerne da agenda daquilo que se mais ferve na agenda da política educacional brasileira. Nós estamos num contexto de conferências municipais, conferências intermunicipais, conferências estaduais, num horizonte da Conferência Nacional de Educação , onde está presente o debate da sociedade brasileira, dos sujeitos ou atores (...) do âmbito público e privado, então eu entendo também que este processo ele não está correndo nem ocorrendo paralelo a (...) esta agenda, ele faz parte desta agenda ”	—	Rosmaninho
227	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-136	“(…) tem um comunicado de audiência pública , tipo um edital, que vai ser assinado pelo secretário , eu num sei se ainda, se já foi, gente, é qu’eu num consegui retorno. E nós vamos fazer um ofício/convite para as instituições participarem”	—	Acácia
228	Governança da educação	MR-T-SNA.03	MR-T-SNA.03-137	“(…) um outro desafio é fazer essa articulação com o Ministério da Educação e com outras instituições, também, que estão aí discutindo avaliação, e nós estamos dispostos a discutir juntos, temos todo o interesse que o Ministério comece a desenvolver esse sistema de avaliação e, assim, nós deixaremos o nosso e faremos só (...) participaremos só da avaliação nacional (...). Esse é o nosso sonho (...)”	—	Jasmim
229	Governança da educação	OF1-T-RE.04	OF1-T-RE.04-138	“a iniciativa é oportuna , não sei até se já tinha passado da hora”	—	Nigella
230	Governança da educação	MRT-GOV.01	MRT-GOV.01-139	“A proposta dessa mesa surge com três objetivos. O primeiro deles é provocar um diálogo nosso com a/ o Ministério da Educação pra saber de que modo se pretende avaliar os cursos , se isso está na pauta, (...) discutir os movimentos contraditórios existentes , ou seja, que empecilhos há de se colocar essa proposta em funcionamento, sistematizar algumas propostas de encaminhamentos pra implementação de um sistema de avaliação de cursos técnicos. (...) mas, em particular, pra os cursos técnicos, não há (...) um processo de avaliação e isso (...) inclusive tá previsto no nosso PNE, já estava no anterior e foi novamente trazido com o PNE atual”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
231	Governança da educação	MR-T-GOV.03	MR-T-GOV.03-140	“como vocês já perceberam, todo esse trabalho de avaliação, ele foi um processo muito inicial. Todas essas angústias que vocês colocaram aqui pra nós, de ser democrático, ser emancipatório, nós tivemos as mesmas angústias e estamos tentando descobrir também respostas pra isso, de que forma que a gente vai ajustar a avaliação. (...) Nós vamos precisar também de pensar essas políticas, uma política pública, e ainda conversar muito entre as instituições, vão ter que conversar muito pra que a gente faça um ajustamento desse sistema de avaliação da Educação Profissional. E é importante, eu acho que é válido, importante, mas ainda tem um longo caminho pra gente trilhar e as angústias de vocês são as nossas também. Não tenham dúvida disso”	—	Orquídea
232	Governança da educação	OF3-T-CS.02	OF3-T-CS.02-141	“de fato nós estamos num momento que eu diria histórico, porque é um desafio, mas também estamos num momento histórico e oportuno, porque o Brasil, a sociedade brasileira está discutindo o PNE e nós estamos aí às portas de uma nova Conferência Nacional de Educação e nós estamos atrelados a esse processo”	—	Rosmaninho
233	Governança da educação	OF2-T-CD.01	OF2-T-CD.01-142	“Então é preciso entender o conteúdo e a forma da política que vamos avaliar (...), que seria aí o diagnóstico, observar as necessidades dos decisores e possibilidades dos executores, identificar outros interesses que aí vem aí toda essa diversidade, mapear indicadores candidatos, realizar análise dos conflitos, aproximar aos grupos de interesses (...) ”	—	Amarilis
234	Governança da educação	MR-T-RF.07	MR-T-RF.07-143	“Eu vou até falando um pouco mais dos cursos técnicos, que é a discussão da mesa, é importante dizer que todo movimento começou em 2013, (...) na medida em que a gente ia participando dos grupos de discussão na SETEC, a cada retorno a gente dialogava com alguns professores, com os campus, e isso também foi criando uma expectativa. Essa expectativa já vem desde a época do SINATEC. SINATEC, SINAEP. E aí quando chegou em 2014, que foi nosso encontro, em fevereiro, em que o documento, ele iria passar por audiência pública e a validação dos indicadores. E aí nós ficamos, também, na espera desse desenrolar e, ao mesmo tempo, com uma cobrança interna, porque nós tínhamos levantado algumas expectativas e cada vez mais sentíamos a necessidade de ter um diagnóstico real”	—	Magnólia
235	Governança da educação	OF1-T-RF.04	OF1-T-RF.04-144	“falar de avaliação de educação é algo muito bom quando a gente vem perceber a história da educação profissional, realmente eu acho que a gente estava precisando disso, é bom, a intenção é boa (...)”	—	Hortência
236	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-145	Então, na audiência pública, que será dia 25 de março, ou foi publicado ontem ou está sendo publicado, o comunicado de audiência pública pelo Secretário, que deve acontecer no auditório do Conselho Nacional de Educação, dia 25 ao meio dia, começando o credenciamento, e indo até às 18 horas. (...) Isso a gente vai informar direitinho... Eu estava esperando que ele assinasse para poder a gente divulgar que teremos (...) ”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
237	Governança da educação	Q-C04	Q-C04-054	“ficou evidente, no processo, o jogo de interesses e a briga de forças (poder) exercidas , sobretudo, por determinadas instituições e/ou grupos”	—	Margarida
238	Governança da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-055	“No final, percebo que essas influências (que poderiam ser individualizadoras e hegemônicas) foram neutralizadas em prol da realização técnica da proposta ”	—	Girassol
239	Governança da educação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-146	“(…) para que avaliar. (...) Não é para o delírio muitas vezes da mídia em apresentar os melhores e os piores ”	—	Milefólio
240	Governança da educação	OF4-T-RE.05	OF4-T-RE.05-147	“Bom, no processo de avaliação e de certificação ISO , que tem a avaliação externa e avaliação interna, (...) dá um direcionamento que alguns requisitos têm que ser contemplados. Porque o risco que a gente cai se não houver uma orientação, mesmo respeitando a peculiaridade local, etc., é da avaliação interna não ser valorizada tão consistente como deve ser. Então, assim, eu acho que cabe uma orientação de diretrizes dos procedimentos como deve ser feito isso pela avaliação interna”	—	Urze
241	Governança da educação	OF2-T-ESP.02	OF2-T-ESP.02-148	“Em geral os índices surgem só por causa (...) do impacto na mídia , mais pelo impacto na mídia do que na importância no campus, muito mais. Por que, porque a mídia tem uma habilidade muito grande de (...) produzir <i>rankings</i> e ela adora rankings (...), mais do que qualquer um”	—	Hibisco
242	Governança da educação	Q-C04	Q-C04-056	“Em alguns momentos foram registradas situações pontuais que refletem a influência de quem estava ‘dando as cartas’ , quando num acirramento de divergências algumas concessões foram feitas”	—	Margarida
243	Governança da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-149	“(…) a avaliação também como um mecanismo de controle social à medida que os resultados passam a ser divulgados. (...) A gente tem todo um cuidado sobre a forma de divulgação desses resultados, mas que se concretize realmente como um mecanismo de controle social de modo a garantir e a verificar aquele direito à educação (...)”	—	Acácia
244	Governança da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-150	“a avaliação também como mecanismo de controle social (...), ela precisa ter esse papel de controle social”	—	Acácia
245	Governança da educação	OF2-T-ESP.02	OF2-T-ESP.02-151	“Em geral os índices surgem só por causa (...) do impacto na mídia , mais pelo impacto na mídia do que na importância no campus, muito mais. Por que, porque a mídia tem uma habilidade muito grande de (...) produzir <i>rankings</i> e ela adora rankings (...), mais do que qualquer um”	—	Hibisco
246	Multirregulação da educação	DEC-EPT	DEC-EPT-039	“§ 2º A composição e as atribuições específicas da CPA serão definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, devendo ser atendidas as seguintes diretrizes: (...) III - a atuação autônoma em relação às demais estruturas de gestão existentes na instituição de ensino”	Art. 42	—
247	Multirregulação da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-040	“Uma decorrência da avaliação interna é a autorregulação , pelo qual as instituições poderão elaborar e praticar atos regulatórios internos necessários ao cumprimento de sua função social”	p. 53	—
248	Multirregulação da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-041	A constituição da CPA deve atender às seguintes diretrizes: “(...) c) a atuação autônoma em relação às demais estruturas de gestão existentes na instituição de ensino”	p. 51	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
249	Multirregulação da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-042	“No nível das redes e instituições, a estrutura de governança e de execução do Sinaep conta com os Conselhos Estaduais de Educação ou Órgãos deliberativos máximos e com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) ”	p. 51	—
250	Multirregulação da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-152	“(...) essa garantia da CPA independente da gestão é importante. (...) alguma instituição pode delegar absolutamente tudo que a gente propõe para que ela execute a própria CPA, se houver condições (...)”	—	Acácia
251	Multirregulação da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-153	“mas a intenção é que nós tenhamos, nessas instituições que são multicampi ou multiunidades, por exemplo, visitações in loco de supervisão (...) [por parte] da Reitoria ou por parte da CPA no campus, para verificar como anda a execução do curso naquela unidade (...)”	—	Acácia
252	Multirregulação da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-057	“A construção do documento foi organizada e com metodologia eficaz . Aprendi muito com todos”	—	Girassol
253	Multirregulação da educação	Q-P03.RE	Q-P03.RE-058	“A permanente postura de verificação da adequação dos instrumentos e a atenção quanto à complexidade e diversidade do sistema , evitando um engessamento e uma rigidez no processo de avaliação”	—	Lisianto
254	Multirregulação da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-154	“concepções e princípios que fundamentam esse sistema e aí, particularmente, pensando na educação profissional que se institui a partir da articulação entre educação, trabalho, de ciência e tecnologia nós precisamos minimamente definir a concepção de educação, trabalho, de ciência e tecnologia e aí nisso congregar também a concepção de educação profissional, a partir dessas bases inclusive. E nós acrescentamos a inovação (...), junto com a ciência e tecnologia, acrescentamos também a concepção de avaliação , qual é a concepção de avaliação que vamos trabalhar nesse sistema, a concepção de qualidade em educação e a concepção de gestão ”	—	Acácia
255	Multirregulação da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-155	“eu quero agradecer publicamente o grupo de trabalho que está fazendo um trabalho conosco (...), incansavelmente, nesse prazo curtíssimo que nós temos, são várias reuniões técnicas, vários deveres de casa e a gente agradece de coração (...) por essa contribuição, por essa colaboração que vocês estão dando (...)”	—	Acácia
256	Multirregulação da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-156	“ nós precisamos apresentar um documento completo (...), que não é o sistema final, mas uma proposta desse sistema, (...) até batizamos já (...) que é um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (...), que seria o SINAEP. (...) Nós tentamos organizar (...) esse espaço aqui pra vocês, o modo que pra gente seria o documento (...), como nós vamos organizar o documento, mas também pra vocês entenderem o que nós esperamos constituir ao final desse conjunto de oficinas (...) e apresentar pra Secretaria”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
257	Multirregulação da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-157	“ nós separamos à tarde de hoje e a amanhã de amanhã , sendo possível que a gente use parte da tarde de amanhã para que os grupos discutam essa parte dois e o documento de modo que possamos ter uma leitura na íntegra dessa parte por todos os grupos. Feito isso, nós passamos para a discussão coletiva de modo que a gente possa integrar a discussão de modo exaustivo a essa segunda parte do documento”	—	Acácia
258	Multirregulação da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-158	“nós temos um grupo de trabalho funcionando a partir da SETEC (...). Então nós temos aqui outros atores também participando dessa oficina e também das demais oficinas que iremos realizar”	—	Acácia
259	Multirregulação da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-159	“sistemática (...) para a avaliação da educação profissional, (...) pautada na construção de consensos entre as diversas ações que nós temos ”	—	Acácia
260	Multirregulação da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-043	“a construção, a articulação e o desenvolvimento do Sinaep requerem um amplo acordo entre todos os sistemas de ensino e o envolvimento direto dos respectivos órgãos regulatórios, preservada a autonomia pedagógica e administrativa das instituições e redes ofertantes de EPT”	p. 49	—
261	Multirregulação da educação	Q-P01.SNA	Q-P01.SNA-059	“A construção coletiva marcou o processo de construção, bem como as oficinas e os debates ”	—	Adónis
262	Multirregulação da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-060	“A metodologia adotada foi muito acertada. Tivemos muitos encontros de formação , com palestra e relatos de experiências , que municiaram não só a construção do documento como também, e principalmente, a compreensão das diferenças e a visualização do que essas poderiam nos ajudar mutuamente. A troca de experiências foi rica e produtiva”	—	Girassol
263	Multirregulação da educação	Q-P01.RF	Q-P01.RF-061	“Recordo-me de várias divergências em relação a vários indicadores e realidades bem variadas entre os diferentes atores da rede de educação profissional e tecnológica”	—	Crisântemo
264	Multirregulação da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-160	“(…) isso não significa que essas pessoas vão fechar essa ação e vocês nunca mais verão isso . A ideia nossa é que (...), depois do terceiro evento (...), nós tenhamos alguma coisa mais consolidada no grupo de trabalho e aí chamamos uma reunião técnica pra apresentar e aí até pra colocar em discussão (...), assim como nós já vínhamos fazendo em outras ações (...), de repente uma consulta pública acerca dessa desse encaminhamento, em relação a construção desse grupo”	—	Acácia
265	Multirregulação da educação	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-161	“Com relação a participação do CNE, (...) você tem instâncias de controle social e inclusive de articulação. (...) Eu acho que importantíssimo que se tenha essas instâncias, são instâncias que têm um espaço de poder provocar a articulação entre as diversas iniciativas de avaliação (...). O Conselho pode ser um lugar privilegiado justamente para possibilitar que se pense no Sistema Nacional de Avaliação da Educação, seja ela básica, superior, seja na modalidade profissional ou não profissional, que ponha em relação esse conjunto de iniciativas”	—	Sálvia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
266	Multirregulação da educação	OF1-T-RE.02	OF1-T-RE.02-162	“Eu acredito, por mais que possamos discordar, que parte desses consensos está na resolução [das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio] . A resolução foram três anos de grande debate, de briga, tensão, pode não ser, eu sempre falo isso, a resolução que eu gostaria de ter, mas é a resolução que temos e construímos, que conseguimos construir. Então, ela aponta vários elementos que podem ser, podem ser um quadro analítico bastante interessante para pensar esse consenso . Porque de fato, a grande discussão vai ser nas ênfases”	—	Cravo
267	Multirregulação da educação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-163	“Mas vejam bem, as indicações foram feitas pelos gestores das redes estaduais, pelo CONIF, pelo Condetuf e pelos SNAs, eu não posso interferir de forma alguma (...) , então vamos combinar que se vocês estão aqui é porque os seus gestores acham que vocês têm condição de entrar nos grupos. Então entre vocês precisariam é definir”	—	Acácia
268	Multirregulação da educação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-164	“quando a gente fala de educação profissional eu fiz aqui menção a essa natureza polissêmica, esse campo de disputas conceituais, políticas e ideológicas ”	—	Milefólio
269	Multirregulação da educação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-165	Então o que (...) nós sistematizamos, (...) nós já temos de algumas respostas, na verdade nós não temos respostas, nós temos caminhos pensados (...), porque não dá também pra gente chegar aqui e dizer bom vamos decidir tudo junto (...) – por isso temos esse grupo menor, que tá nos ajudando mais diretamente – (...) todo esse arcabouço teórico e todas essas experiências que nós vimos na primeira oficina e agora (...), muita coisa já relatada aqui na segunda oficina, esses documentos todos que nós temos, base legal , sejam decretos, sejam diretrizes curriculares, a própria a própria LDB, (...) o que tem produzido de cada uma das redes, (...) então tem muitos indicadores levantados (...).”	—	Acácia
270	Multirregulação da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-044	“A utilização de sistemas e bases de informação [governamentais] relativos à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento social e econômico, já implementados e consolidados, constitui elemento importante no estabelecimento de indicadores quantitativos e podem contribuir com a discussão vinculada à educação profissional e tecnológica”	p. 33	—
271	Multirregulação da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-045	“A utilização de sistemas e bases de informação , por meio do tratamento e cruzamento de dados oficiais , constitui um elemento importante para o estabelecimento de indicadores quantitativos”	p. 56	—
272	Multirregulação da educação	DEC-EPT	DEC-EPT-046	“Art. 43. Serão avaliadas, de forma compulsória , no âmbito do SINAEP, as instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica que integram o sistema federal de ensino”	—	—
273	Multirregulação da educação	Q-C05	Q-C05-062	“(…) diversificação dos participantes, compondo-se de gestores, reguladores , professores e técnicos das redes de EPT”	—	Papoula

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
274	Multirregulação da educação	Q-P06.RF	Q-P06.RF-063	“(…) essas divergências não afetaram o resultado do que foi proposto. Todas as diferentes opiniões foram contornadas , tendo em vista a melhoria do processo de oferta da educação profissional, por meio da sua avaliação, nos diferentes aspectos”	—	Prímula
275	Multirregulação da educação	Q-P04.RF	Q-P04.RF-064	“parece que a proposta foi ‘abortada’, visto que sequer o documento foi publicizado pela SETEC ”	—	Lavanda
276	Multirregulação da educação	Q-C04	Q-C04-065	“ressaltar o perfil da Comissão (...) constituída por representantes das diversas redes, instituições e órgãos (governamentais e de controle) que atuam, gestam e regulam a educação profissional nas redes pública e privada das diferentes regiões do país”	—	Margarida
277	Multirregulação da educação	OF2-T-CS.02	OF2-T-CS.02-166	“(…) existe uma orientação, existe uma indução da qual nós não poderemos fugir , nós podemos ampliar, penso que nós podemos ampliar, nós não podemos fugir, isso é uma indução, isso é uma orientação, isso é uma diretriz que estão postas na política [governamental] como um todo, não só na educação profissional. Então eu penso que nós não vamos poder fugir, até porque nós não podemos negar aquilo que historicamente, materialmente está produzido”	—	Rosmaninho
278	Multirregulação da educação	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-167	“(…) nós temos um país que demanda cada vez mais profissionais é com formação técnica e dentro da política central do Ministério da Educação que é justamente no sentido de estimular cada vez mais a elevação da escolaridade ”	—	Narciso
279	Multirregulação da educação	OF4-T-RE.05	OF4-T-RE.05-168	“A minha preocupação (...) é com a parte técnica da unidade, da escola, da instituição, que não tem essa cultura [de avaliação institucional]. Então quando você (...) dá ao menos um norte mais de etapas pra avaliação interna, você tá propondo alguns requisitos mínimos que tem que ser cuidados , ‘tá’ ajudando a gestão a implementar esse processo. Não necessariamente ‘tá’ inculindo alguma coisa que tá fora da realidade dela. Mas acho que é uma contribuição do Sinaep, em pontuar alguns aspectos que devem ser verificados e contemplados ”	—	Urze
280	Multirregulação da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-169	“A própria Setec está aqui com a função provisória do sistema de ensino na educação profissional e o INEP como um dos grandes executores. A Setec também executando, em parte, o sistema ”	—	Acácia
281	Multirregulação da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-170	“É uma proposta que nós chegamos à conclusão a exemplo do que o SINAES faz, aplicar uma prova de desempenho acadêmico para todos os seus estudantes, nós vamos também querer que as instituições façam isso internamente . Então, a gente pode chegar também a essa conclusão e passar de uma sugestão para uma obrigatoriedade ”	—	Acácia
282	Multirregulação da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-171	“essa avaliação ou definição de indicadores possa também vir de dados secundários, ou seja, de bases [de dados governamentais] tanto de educação quanto de trabalho, e também bases sociais e econômicas (...)”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
283	Multirregulação da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-172	“nós temos um grupo de trabalho funcionando a partir da SETEC (...). Esse grupo de trabalho é constituído basicamente pela SETEC, pelas três redes [de educação profissional] e também pelo INEP (...)”	—	Acácia
284	Multirregulação da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-047	“o Sinaep utilizar-se-á de metodologias qualitativas variadas de socialização dos procedimentos e dos resultados e tem a participação dos sujeitos como princípio. Ademais, é inerente contar com o pluralismo e com a negociação de ideias ”	p. 44	—
285	Multirregulação da educação	Q-P01.RE	Q-P01.RE-066	“A avaliação é o calcanhar de aquiles de todo mundo escolar, pois por mais que se procure avaliar de forma objetiva, sempre tem um caráter de subjetividade. O que se procurou definir nas discussões é torná-la o mais objetiva possível ”	—	Amaranto
286	Multirregulação da educação	Q-C04	Q-C04-067	“A proposta visa não a mera constatação e mensuração dos dados avaliados para fins de um conceito, mas provoca, sobretudo, a reflexão e a criação de ações de fortalecimento da EPT brasileira em todas as suas instâncias de funcionamento, uma vez que aponta para vários desdobramentos a partir dos resultados constatados ”	—	Margarida
287	Multirregulação da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-173	“(…) essa é uma proposição que estamos colocando de forma que tenhamos capilaridade da comissão própria de avaliação com subcomissões em cada uma das unidades, mas isso, dentro da autonomia institucional , (...) pode ser reorganizada”	—	Acácia
288	Multirregulação da educação	OF4-T-CD.05	OF4-T-CD.05-174	“(…) o sistema [de avaliação] ele é indutor de qualidade , a gente ‘tá’ assumindo aqui que é pra ter qualidade. Se não tem, mas a gente vai verificar só o que tem na instituição?”	—	Petúnia
289	Multirregulação da educação	OF4-T-RF.05	OF4-T-RF.05-175	“Até pra tentar uniformizar um pouco os programas [de EPT] . (...) O cara vem pra Mulheres Mil, o laboratório é avaliado dum jeito, vem pro PROEJA é avaliado de outro, quando vou pro PRONATEC é de outro. Então pelo menos uniformiza (...) dentro do possível. (...) o programa vai exigir [indicadores específicos] , mas o que puder ser comum, pra ter a mesma medida ”	—	Iberis
290	Multirregulação da educação	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-176	“ essa é uma questão importante quando se fala em avaliação com saberes tecnológicos e técnicas de trabalho não podem ser considerados de maneira isolada, desarticulada com o compromisso de desenvolvimento desses saberes profissionais, eles exigem a intersecção, a organização a partir do trabalho como princípio educativo importante assim como a pesquisa como princípio pedagógico essencial para ser considerado (...) considerando os objetivos competentes”	—	Jacinto
291	Multirregulação da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-177	“Essa primeira mesa tem muito esse sentido de identificar por que avaliar a educação profissional, por que a gente precisa de realmente avaliar e aí na segunda oficina nós vamos discutir , aprofundar as bases teóricas metodológicas para essa avaliação e, por fim, na última oficina vamos traçar indicadores , tanto na dimensão de ensino, gestão quanto na de inovação para a avaliação da educação profissional”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
292	Multirregulação da educação	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-178	“ esse sistema tem que considerar necessariamente as especificidades e a complexidade da educação profissional (...)”	—	Jacinto
293	Multirregulação da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-179	“estamos reformulando o catálogo de cursos técnicos em particular pra trazer mais subsídios inclusive acerca dos laboratórios, do perfil profissional de conclusão que não tem uma descrição mais apurada de fato desse perfil, quer dizer que dê mais instrumentos, dentro da autonomia das instituições , que eu acho que isso é uma coisa que a gente não pode perder de vista de forma alguma, que as instituições têm que ter autonomia ”	—	Acácia
294	Multirregulação da educação	OF1-T-RE.01	OF1-T-RE.01-180	“ pontos a considerar que ao nosso ver são pontos a serem debatidos no decorrer dessas oficinas , na construção da proposta da avaliação da educação profissional do Brasil”: “a efetividade social, como no caso as metas de atendimento a grupos específicos”; “a questão da territorialidade quer dizer a interseção da instituição, ou rede, ou unidade escolar no mundo produtivo”; “a questão da participação do controle social (...) como algo fundamental numa política pública”; “na qualidade pedagógica, a questão das matrizes e inovação curricular e articulação dos conteúdos, educação básica e educação profissional (...)”; a “construção e disseminação de conhecimento, inovação tecnológica e tecnologias sociais”	—	Alyssum
295	Multirregulação da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-181	“um sistema de indicadores que não queira medir o universo, que tenha uma quantidade razoável de indicadores que sejam expressivos de modo que a gente possa, de fato, atingir o objetivo quando se pensa num sistema de indicadores”	—	Acácia
296	Privatização na e da educação	OF1-T-RF.04	OF1-T-RF.04-182	“A gente sabe que tem institutos que foram inaugurados precariamente e quando se fala em avaliação eu fico pensando nos meus professores porque eles vão dizer assim, vão me avaliar, como vão me avaliar , a gente ainda nem tem laboratório direito e aí será que vão ver essa diferença ”	—	Hortência
297	Privatização na e da educação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-183	“Então na avaliação de estudantes em particular, é que era assim, bom a gente só pode fazer avaliação de estudante com exame, eu disse não , e aí a gente botou um desafio pro grupo, vamos pensar a avaliação de estudantes por meio de indicadores que não considere só a aplicação de exame (...). Então inclusive depois das nossas mesas de ontem eu estou cada vez mais feliz de ter tomado essa decisão , e aí assim na no todos os instrumentos que nós coletamos não tem indicador, não tem avaliação de estudante que não seja por aplicação de teste”	—	Acácia
298	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-048	“A CPA (...) é responsável pela condução dos processos de avaliação interna da instituição, bem como de sistematização e de prestação das informações solicitadas por ocasião da avaliação externa , sendo considerada o elemento de articulação e de diálogo entre o Inep e as instituições avaliadas ”	p. 51	—
299	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-049	“propõe-se, para o Sinaep, uma estrutura descentralizada de governança e de execução das ações de avaliação”	p. 49	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
300	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-184	“(…) nossas unidades devem ter conselhos escolares , assim como pressupõe nossa LDB. O Conselho Escolar passa a ser esse agente da estrutura de governança nas unidades e não da execução (…)”	—	Acácia
301	Privatização na e da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-068	“Em muitos embates conceituais (alguns cordiais, outros nem tanto assim), o pano de fundo das discordâncias estava baseado muito mais nessa percepção de que o governo federal dispõe de dinheiro público para setores privados, em detrimento do sistema público , sem exigir uma contrapartida mais efetiva, do que propriamente nos conteúdos específicos que estavam sendo tratados”	—	Girassol
302	Privatização na e da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-069	“A presença do Sistema S na Rede Federal e o investimento nele são tomados como um forte índice da tendência à privatização do ensino brasileiro , por muitos dos participantes. Pessoalmente, concordo com essa percepção (cada vez mais)”	—	Girassol
303	Privatização na e da educação	DEC-EPT	DEC-EPT-050	“§ 2º A composição e as atribuições específicas da CPA serão definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, devendo ser atendidas as seguintes diretrizes: (...) II - a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada , sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (…)”	Art. 42	—
304	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-051	“é importante e necessário que se criem espaços permanentes de discussão sobre o processo de formação e de avaliação, com representação de instituições e organizações envolvidas com a temática”	p. 49	—
305	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-052	A constituição da CPA deve atender às seguintes diretrizes: “(...) (b) a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada , sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (…)”	p. 51	—
306	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-185	“ Os resultados desse sistema, no aspecto regulatório , podem incidir sobre o financiamento público em programas que são hoje financiados pelo Governo Federal – à exemplo do PRONATEC, do Brasil Profissionalizado, da rede Etec e de vários outros que nós temos financiados pelo Governo Federal (…)”	—	Acácia
307	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-053	“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (g) a experimentação em campo de indicadores elaborados para subsidiar a definição de parâmetros referenciais de qualidade , considerando a pluralidade das instituições ofertantes (…)”	p. 48	—
308	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-054	“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep: (a) a defesa da construção de um sistema de indicadores em lugar de trabalhar com indicadores sintéticos (…)”	p. 47	—
309	Privatização na e da educação	Q-P01.RF	Q-P01.RF-070	“(…) esperança de uniformizar a oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil”	—	Crisântemo

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
310	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-186	“A necessária clareza do que medir , mas sempre tendo por referência essa diversidade, e pensando que nós temos uma qualidade almejada , mas temos uma dificuldade e diferentes patamares de possibilidades na educação profissional hoje em dia, até em termos de financiamento público ou não e financiamento perene ou não da política”	—	Acácia
311	Privatização na e da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-187	“a nossa intenção (...) que nós possamos identificar se as instituições conseguem ou estão conseguindo trabalhar com padrões de qualidade que nós consideramos aceitáveis ou referenciais ”	—	Acácia
312	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-188	“a vantagem de você ter um sistema de indicadores flexíveis de forma que aquele indicador consegue atingir o seu potencial máximo, chegando num ponto em que todas as instituições conseguem chegar plenamente num indicador, aí eu posso pensar em não avaliar mais aquele indicador e avaliar outro indicador, em outro aspecto. Então, essa propriedade da abertura do sistema de indicadores proporciona essa melhoria contínua e progressiva da própria qualidade da avaliação e da própria qualidade do que está sendo desenvolvido na educação profissional ”	—	Acácia
313	Privatização na e da educação	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-189	“Acho que é isso que a gente espera quando constrói um sistema de avaliação. É a confiança que a gente pode alcançar todos os lugares do nosso país com a mesma qualidade, pois não é porque é uma região pequena ou uma região que ainda não existe um curso que ele vai ter menos qualidade, mas que vai haver um padrão de qualidade para oferta desses cursos ”	—	Fuchsia
314	Privatização na e da educação	OF4-T-RF.05	OF4-T-RF.05-190	“Até pra tentar uniformizar um pouco os programas . (...) O cara vem pra Mulheres Mil, o laboratório é avaliado dum jeito, vem pro PROEJA é avaliado de outro, quando vou pro PRONATEC é de outro. Então pelo menos uniformiza (...) dentro do possível. (...) o programa vai exigir [indicadores específicos], mas o que puder ser comum, pra ter a mesma medida ”	—	Iberis
315	Privatização na e da educação	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-191	“Em relação ao questionário , é importante destacar a intenção dele. A intenção do questionário (...), em especial, é a gente poder entender como acontece o curso e como ele se desenvolve. (...) São perguntas que vão nos ajudar a entender como funciona o curso e a qualidade do curso. (...) E aí a gente vai pra outra tarefa importante desse questionário que é, a partir do desenvolvimento do curso, possibilitar entender se tem que mudar matriz, ter outras atividades de interesse do estudante , o que a gente pode melhorar no curso (...) Quando a gente utiliza esse resultado para melhoria pedagógica , a gente vê o quanto é importante”	—	Fuchsia
316	Privatização na e da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-192	“Então na hora também em que a gente traça esses indicadores é importante que a gente também dê a direção a esses indicadores para que passem a se tornar valores para a prova na medida em que a gente vai avaliar a partir desses indicadores ”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
317	Privatização na e da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-193	“Essa avaliação, (...) uma possível avaliação que a gente possa chegar a ter – não não estou dizendo que nós teremos, até porque nem sei se é esse o caminho mesmo, nós estamos aqui justamente pra tentar discutir que caminho – (...), mas uma possível avaliação (...) do rendimento ou do desempenho como o SENAI faz dos estudantes, ela tem que ter uma base, a base nacional nós entendemos que é o que tem que ser o catálogo (...), o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, (...) até a parte de infraestrutura, ou seja, tudo aquilo precisa (...) de subsídios o catálogo ele precisa nos fornecer, porque a gente não tem realmente um plano nacional comum”	—	Acácia
318	Privatização na e da educação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-194	“o que a gente já viu pelas palestras de ontem, assim não dá pra gente trabalhar com milhões de indicadores, nós vamos ter que realmente selecionar os indicadores (...). E pra além de selecionar, com as especificidades da educação profissional, vamos ter que inclusive em alguns casos ajustar (...), porque não é exatamente o indicador que tá lá no SINAES que vai ser utilizado na educação profissional”	—	Acácia
319	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-195	“o sistema de indicadores , trazendo, além da concepção, algumas diretrizes para a elaboração desse sistema para os educadores e para sua manutenção, pensando num sistema que não trabalhe somente com dados sintéticos, que induzam a qualidade e a melhoria da gestão e das instituições da rede (...)”	—	Acácia
320	Privatização na e da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-196	“precisamos pensar também numa definição de padrões de qualidade ou referenciais , (...) e também na escala para os indicadores , porque a partir da hora que eu vou avaliar eu preciso avaliar pensando o que é, qual é o meu parâmetro de qualidade pra aquele determinado indicador (...)”	—	Acácia
321	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-197	“Vamos ter referências em avaliação de educação profissional daqui a um ano e meio. Atualizada. Daqui a um ano e meio. (...) É, isso é em função do instrumento de avaliação de desempenho [do estudante] . A matriz da avaliação de desempenho”	—	Acácia
322	Privatização na e da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-071	“Entende-se que o Sistema S , apesar de ser um parceiro essencial para o desenvolvimento da formação profissional no Brasil, acaba por receber subsídios que deveriam estar sendo aplicados no reforço do ensino público federal . Embora esse assunto não tenha sido explicitado, dessa maneira, durante as discussões para a construção do documento, ele sempre permeou os comentários dos participantes, durante os encontros de trabalho (no cafezinho), nos intervalos (durante o almoço) e após a conclusão (enquanto se esperava os táxis para voltarmos aos hotéis)”	—	Girassol
323	Privatização na e da educação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-072	Em muitos embates conceituais (alguns cordiais, outros nem tanto assim), o pano de fundo das discordâncias estava baseado muito mais nessa percepção de que o governo federal dispõe de dinheiro público para setores privados, em detrimento do sistema público , sem exigir uma contrapartida mais efetiva, do que propriamente nos conteúdos específicos que estavam sendo tratados”	—	Girassol

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
324	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-055	“No nível nacional, a estrutura de governança e de execução do Sinaep conta com o Conselho Nacional de Educação (CNE) , com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), com o Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CONPEP) , e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ”	p. 49	—
325	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-056	“No Sinaep, especificamente, o Inep participa da estrutura de execução, sendo responsável pela avaliação de instituições e de cursos técnicos e pelo exame de desempenho de estudantes de cursos técnicos (...)”	p. 49	—
326	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-057	O CNE tem como atribuições “formular e avaliar a política nacional de educação , zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira”	p. 50	—
327	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-058	O CONPEP tem como atribuições “a análise e proposição de políticas, diretrizes, metodologias e instrumentos relativos à organização, avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e tecnológica, bem como o monitoramento e avaliação da implementação, do desenvolvimento e dos respectivos resultados ”	p. 49	—
328	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-059	“A proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep) nasce como fruto dessa ação coletiva (...) ”	p. 5	—
329	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-060	“prática avaliativa capaz de produzir questionamentos e reflexões críticas, incrementar diálogos e discussões, e possibilitar a participação real dos agentes nas decisões sobre a avaliação em instituições educativas, seja na concepção da proposta, na elaboração de instrumentos e coleta de dados, no encaminhamento de soluções, ou nos mecanismos de controle social ”	p. 40	—
330	Privatização na e da educação	OF3-T-CS.02	OF3-T-CS.02-198	“(…) nós temos as melhores das intenções, mas num determinado espaço, digo, acadêmico-científico nós poderemos ser julgados de estar defendendo uma qualidade social, mas que se resumiu, se restringiu a um grupo de 60, 100 pessoas, para pensar uma qualidade social para o Brasil”	—	Rosmaninho
331	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-199	“(…) que garanta também a participação dos diversos agentes envolvidos tanto no processo de construção de indicadores como de instrumentos ”	—	Acácia
332	Privatização na e da educação	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-200	“Então entendemos que essa oficina ela tem um caráter estratégico pra que a gente possa de fato estar nesse processo de construção de um sistema de avaliação pra educação profissional técnica de nível médio e a avaliação profissional com um todo (...), esse é o espírito do que tá colocado , então é importante a contribuição e a experiência de cada um de vocês (...) ”	—	Narciso

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
333	Privatização na e da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-201	“ Esse grupo de trabalho é constituído (...) pela SETEC , pelas três redes [de educação profissional] e também pelo INEP (...). (...) Temos também representantes dos conselhos estaduais de educação, da CODISE, do CONSED , então nós temos aqui outros atores (...) e outras entidades que participaram e participam conosco também, o IBGE, o IPEA, DIEESE. (...) É importante que se pontue, (...) a ANPED, a ANPAE, foram convidadas também para enviar seus representantes para participar conosco (...) dessa ação desde o início”	—	Acácia
334	Privatização na e da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-202	“Esse grupo de trabalho tem basicamente três atribuições . A primeira delas é elaborar (...) indicadores de qualidade (...), elaborar uma proposta de avaliação de cursos técnicos – então essa é uma questão muito específica, essa proposta de avaliação de cursos técnicos de nível médio –, e também propor os elementos desse sistema nacional de avaliação , porque na verdade são os elementos que temos que construir junto com o INEP que é quem tem condições de operacionalizar um sistema dessa envergadura, pensando aí na educação profissional em toda sua complexidade em termos de níveis, em termos de formas, modalidades de atuação, seja na educação básica, seja na educação superior”	—	Acácia
335	Privatização na e da educação	OF1-T-RE.01	OF1-T-RE.01-203	“por isso a importância muito positiva , a gente viu aqui o envolvimento dos órgãos públicos responsáveis pela coleta de dados e pela publicização das estatísticas (...). Acho que temos alguns elementos importantes em estatística não apenas da educação (...), eu acho que aí a figura do IPEA, do IBGE são fundamentais (...)”	—	Alyssum
336	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-061	“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Compromisso com os resultados , de modo a viabilizar um formato de apresentação e de divulgação mediatizado pela distribuição em faixas . Ainda que se apoie em exames nacionais e em outros instrumentos de coleta de informações, o tratamento dos resultados deve se distanciar do modelo orientado à elaboração de índices classificatórios, figurados em testes standardizados e exames para mensurar, majoritariamente, o produto de aprendizagens dos estudantes e o resultado das avaliações de instituições e de cursos, sob critérios competitivos. A formatação pretendida deve abarcar mecanismos de reflexão e análises consonantes com o objetivo educativo traçado, coadunando-se com os vieses construtivo e formativo da avaliação (...)”	p. 45	—
337	Privatização na e da educação	OF1-T-SNA.01	OF1-T-SNA.01-204	“(..) Então a gente tem que melhorar, a gente busca melhorar bastante a visibilidade, a divulgação desses resultados (...)”	—	Delfínio
338	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-205	“(..) o zelo pela divulgação dos resultados , (...) e esses resultados sistematizados por faixa de distribuição (...)”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
339	Privatização na e da educação	OF1-T-RE.01	OF1-T-RE.01-206	“a ideia da apuração pública (...) e sistemática dos indicadores , acho que isso é importante, o sistemático é no sentido de ser periódico, de ser contínuo, para permitir a verificação da melhoria no decorrer do tempo, e pública no sentido de que é uma instituição pública tem esse papel de fazê-lo e divulgá-lo (...) . Então isso deixa de ser um segredo da rede, da entidade e passa a ser um elemento não pra fins de ranqueamento , mas pra fins de publicização desse processo ”	—	Alyssum
340	Privatização na e da educação	Q-C01	Q-C01-073	“(…) as redes públicas tiveram alguma dificuldade em lidar com a ideia de realizar avaliações formais de desempenho, temendo principalmente o ranqueamento de cursos e de instituições , fato que já ocorre com o Ensino Médio (vide os resultados emitidos após a realização do ENEM e a divulgação dos índices de cada escola nos exames)”	—	Astromélia
341	Privatização na e da educação	OF1-T-RF.04	OF1-T-RF.04-207	“(…) porque quando você fala em avaliação necessariamente vai, mesmo que a gente não queira , acho que vai sair um <i>ranking</i> , vai sair um ranking das escolas, dos institutos , de quem é que está mais ou menos, melhor situado ou aqueles que não conseguiram a avaliação aquela avaliação melhor?”	—	Hortência
342	Privatização na e da educação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-208	“(…) uma análise (...) da pertinência de se ter (...) um indicador sintético . Vale a pena ter um indicador sintético? (...) Essa é uma pergunta (...) que eu acho que tem que ser respondida, a gente tem várias avaliações com indicadores sintéticos, elas ranqueiam instituições , então assim, quais são os benefícios e os prejuízos e a pertinência ou não de se ter um indicador sintético a partir dessas várias dimensões que são analisadas no âmbito de uma avaliação, num sistema de avaliação? Então essa é uma das provocações”	—	Acácia
343	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-209	“Isso aí, na verdade, foi assim, Fechine, na oficina que a gente fez de base teórico-conceituais, vários dos pesquisadores e das pessoas que apresentaram, trouxeram essa contribuição de não se fazer isso [ter um indicador sintético], pra evitar o <i>ranking</i> . Porque na hora que eu gero um índice, eu gero um <i>ranking</i> , naturalmente eu gero um <i>ranking</i> . A ideia era não ranquear , embora a sociedade tenha que saber se uma instituição ela ‘tá’ assim. (...) A gente tem uma discussão também nossa de que isso, dificilmente, ficará assim. Dificilmente ficará assim. A tendência é que se depois constitua um conceito. Mas pra ser coerente com a ideia de não ter um ranqueamento, foi o que nós optamos por pôr no texto, garantir, até inclusive, na forma de apresentar os dados sempre a ideia de que não fazer um conceito. (...) Então, assim, a gente até acredita que de fato não vai ficar desse jeito. Mas a opção que a gente tomou foi de, no texto manter assim de modo que a gente seja coerente com o que foi proposto pelos pesquisadores, pelos avaliadores, enfim, na oficina (...), e que se coaduna com o referencial teórico no princípio da avaliação emancipatória, formativa . Então ele tem mais aderência quando eu realmente não já gero o mecanismo de ranqueamento simplesmente, ou seja, na competitividade e muito menos no olhar sobre cada um dos objetos, enfim, sobre o que eu posso melhorar no processo num nível mais detalhado”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
344	Privatização na e da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-210	“os nossos indicadores ou índices, se nós chegarmos a ter índices, que esses indicadores possam ser apresentados em faixas, não como números sintéticos (...), justamente para que nós possamos evitar o ranqueamento , então (...) a nossa intenção de fato não é ranquear instituições, ranquear cursos ou os estudantes (...)”	—	Acácia
345	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-062	“Todo processo educacional reclama avaliação. (...) a avaliação da instituição de ensino , quando se busca verificar os elementos que compõem a escola e se estão estruturados para a oferta de educação de qualidade ”	p. 22	—
346	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-211	“Da mesma forma que a periodicidade de avaliação da instituição é influenciada pela avaliação das suas unidades . Então, a instituição que tem uma boa avaliação geral, mas que tem várias unidades com avaliação não tão boa, precisa ter uma periodicidade de avaliação maior pensando nessa estrutura multicampi”	—	Acácia
347	Privatização na e da educação	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-212	“quando você pergunta se seria viável um sistema de avaliação de desempenho , eu acho que não seria desejável, eu acho que (...) não seria desejável focalizar só no produto desconsiderando dimensões de insumo, de acesso, processo insumo processo. (...) Você tomar como indicador o desempenho de um aluno em uma prova é suficiente para você inferir a sua qualificação, a sua formação para o exercício profissional?”	—	Sálvia
348	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-063	“O exame é realizado por meio de aplicação de provas ou testes , com a finalidade de verificar o desempenho dos estudantes e analisar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação. Expressa-se como uma avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem. De modo a produzir resultados satisfatórios e adequados, realiza-se a análise psicométrica na construção dos exames de desempenho, em especial da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI), de forma combinada e articulada”	p. 56	—
349	Privatização na e da educação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-064	“Para operacionalizar as avaliações internas e externas no Sinaep, apresentam-se os seguintes procedimentos a serem articulados (...): a verificação in loco, a utilização de bases de dados, a aplicação de questionários e a aplicação de exames de desempenho ”	p. 54	—
350	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-213	“[Na avaliação de desempenho do estudante no Sinaep], nós iríamos avaliar as áreas específicas de formação dos cursos incluindo o que está descrito hoje no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – que está sendo reestruturado de modo que a gente tenha um perfil de conclusão profissional de modo mais explícito –, de modo que a avaliação possa acontecer de forma mais explícita, elaborada a partir da TRI e/ou da TCT, em função desse universo que vai ser avaliado, a validação do resultado seja em função de um percentual mínimo de participantes”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
351	Privatização na e da educação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-214	“essa avaliação de desempenho acadêmico a princípio não foi incluída como uma atividade necessária o sistema. É uma proposta que nós chegamos à conclusão a exemplo do que o SINAES faz, aplicar uma prova de desempenho acadêmico para todos os seus estudantes (...) . Particularmente, acho que a gente não tem condições ainda de ter uma política dessa magnitude, mas que nós não nos furtamos de colocar que é uma dimensão também importante de ser avaliada na avaliação interna”	—	Acácia
352	Privatização na e da educação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-215	“se nós optarmos por fazer um exame de estudantes , ou seja, na avaliação de estudantes nós optarmos por ter uma prova tipo o ENADE, que essa prova seja amostral , tanto se eu tiver uma avaliação escrita tanto também se eu tiver uma avaliação prática (...)”	—	Acácia

F.2. Categoria DINÂMICAS E MOVIMENTOS SOCIOPOLÍTICOS

Subcategoria ASPECTOS SOCIOLÓGICOS DE INTERAÇÃO

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
1	Democracia participativa	Q-P04.RF	Q-P04.RF-076	“A atuação dos atores não contemplou um percentual significativo , pois não houve uma discussão mais ampla, no âmbito das instituições”	—	Lavanda
2	Democracia participativa	Q-C02	Q-C02-077	“A discussão técnica e representativa. Rede estadual, rede federal, rede municipal, particular... isso deu voz às diferentes instâncias ”	—	Bromélia
3	Democracia participativa	Q-P04.RF	Q-P04.RF-078	“ a proposta da SETEC não se tornou realidade, diferente do que ocorre na instituição, onde os processos de avaliação ocorrem como parte do fazer institucional”	—	Lavanda
4	Democracia participativa	Q-C05	Q-C05-079	“A proposta do SINAEP não surge do acaso, foi dialogada com representatividade das redes e aproveitando experiências existentes”	—	Papoula
5	Democracia participativa	Q-P02.RF	Q-P02.RF-080	“Ao final, as diferenças foram minimizadas. Todos os envolvidos foram motivados a ‘baixar as armas’ e participar de um processo que foi muito democrático ”	—	Girassol
6	Democracia participativa	Q-P03.RF	Q-P03.RF-081	“As discussões possibilitaram a participação de todos os atores . Tivemos ampla abertura para discutirmos os mais diversos temas”	—	Glicínia
7	Democracia participativa	Q-P02.RF	Q-P02.RF-082	“Do ponto de vista da articulação da Rede, o debate em torno da construção do SINAEP também se mostrou rico e frutífero, pois foi uma construção democrática ”	—	Girassol
8	Democracia participativa	Q-P01.RF	Q-P01.RF-083	“Os grupos de trabalho sempre tiveram claros os objetivos a que nos propúnhamos , de modo a que os indicadores escolhidos os refletissem da melhor forma possível”	—	Crisântemo
9	Democracia participativa	Q-C05	Q-C05-084	“Um debate com uma boa representatividade , possibilitando que órgãos, gestores, redes e instituições dialogassem ”	—	Papoula
10	Democracia participativa	Q-C05	Q-C05-085	“Uma falha era o processo de diálogos dos representantes com as instituições locais. Faltou, em muito, de trocadas e repasses/comunicações nas instâncias locais , que nem sempre foi possível realizar”	—	Papoula
11	Democracia participativa	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-241	“(…) a nossa intenção era ter um grupo que (...) seja tripartite nesse sentido entre as redes (...), tenha a mesma quantidade de representatividade entre as três redes, as três grandes redes de modo que a gente consiga ter um espectro bom de representatividade e de elementos pra que nenhuma rede se sinta alijada do processo e também (...), não se sinta representada , não se sinta legitimada nesse processo de construção (...)”	—	Acácia
12	Democracia participativa	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-242	“(…) passar para vocês como nós vamos conduzir todo esse processo, já vocês tendo a garantia de que tem participação e que nós vamos ter aí um amplo debate no que a gente pretende encaminhar”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
13	Democracia participativa	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-243	“(…) se dentro do mesmo grupo já é tão [difícil] aonde vai ‘tá’ (...) o critério de qualidade gente, se nós formos por esse critério pra balizar (...), como que nós vamos, isso eu acho que vai ter que ser uma discussão, uma negociação até mesmo em relação a isso ”	—	Sálvia
14	Democracia participativa	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-244	“ a nossa intenção é ter uma construção coletiva dessa avaliação da educação profissional e com isso ter a representatividade de todas as redes nessa construção. Claro que também já identificamos que precisaremos contemplar as especificidades, negociar alguns padrões e aí com isso a nossa condução muito tranquila é sim que podemos chegar a alguns acordos, chegar a negociações exitosas ”	—	Acácia
15	Democracia participativa	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-245	“a nossa programação nessa oficina, o nosso objetivo é justamente discutir com vocês a proposta sistematizada a partir das nossas oficinas, de material consultado, das experiências de avaliação que nós já temos estabelecidas no país, os Sinaes e, em alguma medida, o SAEB e o ENEM e daquelas todas as experiências que nós trabalhamos aqui na segunda oficina que foram experiências das diversas redes de educação profissional. Então, com base em todo esse material e com base nas discussões que acumulamos (...) nas oficinas, nós trabalhamos uma proposta que estamos submetendo a vocês já sistematizada num documento de modo que esse documento possa, antes de ir numa consulta pública, passar por vocês que foram os agentes protagonistas da organização desse sistema ”	—	Acácia
16	Democracia participativa	OF1-T-SNA.03	OF1-T-SNA.03-246	“estamos muito contentes com essa oportunidade de participar desse trabalho não é, nós já estamos iniciando um trabalho no SENAI de avaliação e ficamos muito contentes com a oportunidade de dividir, de socializar, de compartilhar essa experiência nossa com a rede federal, com as redes estaduais”	—	Jasmim
17	Democracia participativa	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-247	“eu acho que o compromisso com o processo [de avaliação] com expedientes que atendam a educação profissional ele tem que ser popular porque sem ser popular ele não será democrático ”	—	Milefólio
18	Democracia participativa	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-248	“Foi a partir da indicação das diversas redes pra constituir esse grupo de trabalho nós fizemos uma primeira reunião e na sequência fomos ampliando esse grupo menor (...), que hoje já conta com umas quinze pessoas ou mais, eu acho que já tá perto de 20 pessoas que é menor, mas é o nosso grupo aqui são 65 pessoas, então ainda assim é um grupo representativo, bem representativo do que nós temos aqui”	—	Acácia
19	Democracia participativa	OF2-T-CS.02	OF2-T-CS.02-249	“para fugir dessa ideia e da própria crítica que ela vai surgir evidentemente, que alguns iluminados foram convidados a se pensar a sistemática de educação na avaliação na educação profissional, mas eu penso que nós podemos ampliar, democratizar oportunidades, ampliar e criar espaços para que esta rede seja criada, essa rede é colegiada de monitoramento e avaliação ”	—	Rosmaninho

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
20	Democracia participativa	OF1-R	OF1-R-250	“Terminou [o Secretário da Setec] lembrando que a construção de um sistema de avaliação precisa ser uma construção coletiva com a participação de todos aqueles que fazem parte da educação profissional e tecnológica ”	p. 5	-
21	Democracia participativa	Q-C04	Q-C04-086	“a proposta consolidada buscou contemplar, minimamente , os atributos ressaltados nos debates ocorridos no processo que apontam para a diversidade que compõe a EPT brasileira”	—	Margarida
22	Democracia participativa	Q-P01.RE	Q-P01.RE-087	“As realidades da Educação Profissional no Brasil são bem diferentes, mas conseguiu-se unificar todas a diversidades no documento base construído”	—	Amaranto
23	Democracia participativa	Q-P06.RF	Q-P06.RF-088	“O documento resultante expressa o consenso a que chegaram as diferentes representações que colaboraram, muitas vezes exaustivamente , na construção da proposta”	—	Prímula
24	Democracia participativa	OF3-R	OF3-R-251	“(…) efetivando a primeira recomendação do Sr. Secretário de construir um sistema de avaliação de todos para todos ”	p. 40	-
25	Democracia participativa	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-252	“(…) nós possamos (...), num aspecto mais de avaliação nacional, ter indicadores que representem de fato todas as redes . Que nós possamos ter ações que realmente possam ser para todas as redes ”	—	Acácia
26	Democracia participativa	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-253	“A gente pretende, nesse documento, contemplar tudo o que nós trabalhamos aqui, o que nós extraímos em termos de contribuições das oficinas, do que nós conhecemos de educação profissional e do que vocês trazem pra gente também, mas é lógico que a gente sempre depois que escreve precisa de um olhar sim individual e coletivo de cada uma das redes pra que a gente possa consolidar um documento que realmente reflita e que a gente diga assim é nosso, não é da SETEC, é nosso ”	—	Acácia
27	Democracia participativa	OF1-T-SNA.01	OF1-T-SNA.01-254	“esse é o momento, que esse é o contexto de que há uma convergência de todos os atores , especialmente do sistema federal de ensino, então há essa convergência, a gente busca participar também desse processo, construir junto com todo mundo um sistema que atenda às necessidades de uma forma especial, de uma forma específica sem esquecer as regionalizações (...), mas que atenda a todo mundo no sentido de aperfeiçoar os processos da ação educacional ”	—	Delfínio
28	Democracia participativa	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-255	“esse sistema tem que considerar necessariamente as especificidades e a complexidade da educação profissional, (...) que tem interface com aspas o mundo da educação, o mundo do trabalho, e já foi falado aqui, tem que ter um alto grau de confiabilidade social, de todos os atores envolvidos , quer dizer tem que garantir essa consistência numa área que tem as suas especificidades e que tem a sua complexidade e que tem que ser considerado dentro desse contexto”	—	Jacinto

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
29	Democracia participativa	OF1-T-RF.09	OF1-T-RF.09-256	“fico muito feliz (...) de estar trabalhando esse processo de avaliação porque eu acho que é fundamental para a manutenção (...), para estabelecer a qualidade da educação profissional no Brasil, e eu fico muito à vontade de trabalhar esse tema aqui com vocês, não porque eu seja um expert em avaliação (...), mas porque eu estou vendo aqui pessoas que têm os mesmos problemas que nós temos em relação a educação profissional e a solução que a gente encontrar com certeza será é benéfica para todo mundo. (...) Eu vejo aqui, hoje depois que eu cheguei aqui, eu olhei várias pessoas que são carregadores de piano dentro da educação profissional tecnológica (...) e isso de fato me alegra muito”	—	Solidago
30	Democracia participativa	DB-SINAEP	DB-SINAEP-590	“ compromisso ético-político com a sociedade (...)”	p. 39	—
31	Democracia participativa	DB-SINAEP	DB-SINAEP-591	“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Legitimidade do processo , no entendimento de que, ao extrapolar a função meramente técnica e revestir-se de instrumento de poder, a avaliação exerce duas dimensões: a política e a ética. Para conferir sentido a essas dimensões, o caminho é a concepção democrática de educação e de avaliação, no sentido de coadunar a autonomia assumida com a responsabilidade pública e de corroborar o entendimento de processos avaliativos como espaços político-sociais de reflexão. Pautar a avaliação nesses moldes, ético e político, implica circunscrever os processos sob a égide da liberdade, da dialogicidade, da negociação, da solidariedade, da equidade e do compromisso com o conhecimento, com os valores sociais e com a responsabilidade pública (...)”	p. 45	—
32	Democracia participativa	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-257	“(...) pensando também, como uma avaliação multidisciplinar, a legitimidade do processo nas suas dimensões política e ética ”	—	Acácia
33	Democracia participativa	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-258	“(...) primeiro dar essa tranquilidade pra vocês porque eu notei que na reunião que tivemos pela manhã, naquela dinâmica que tivemos pela manhã (...), em alguns momentos houve alguma tensão, (...) em relação a como vai ser conduzido esse trabalho ”	—	Acácia
34	Democracia participativa	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-259	“a gente não pode perder de vista que a qualidade ele é um conceito multidimensional e ele tem que ter uma referência (...). Primeiro a referência é ela é imprescindível. (...) Então o que que a gente tem de desafio. A gente precisa decidir, (...) na hora que a gente ‘tá’ pensando (...) em qualidade na educação e pensando num sistema que vai avaliar essa qualidade a gente precisa saber (...), ou definir, quais são as dimensões, quem define essas dimensões, qual a escala dessa qualidade, quem mede, como mede e outras (...) questões que nós precisamos aí pensar. Então isso aqui tudo são questões ainda em aberto como decisão (...), não temos decisões fechadas, temos que como decisão que somos nós que iremos produzir respostas (...), então nós iremos construir essas respostas coletivamente ”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
35	Democracia participativa	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-260	“desejamos que seja um evento de bastante valor com a contribuição (...), com esse espírito não é que se caracteriza também como uma reunião de trabalho, onde eu acho que esse é o papel e aí eu te parabeno Anna porque, mais do que a gente chegar com a solução pronta (...) – que muitas das vezes há esse questionamento, em algumas iniciativas, sobretudo do passado, quando a solução vem, ah mas o MEC já apresentou a solução (...). Pelo contrário, acho que a gente precisa entender melhor, vivenciar um pouco mais a experiência que vocês já trazem e dessa forma construir um sistema que reflita a realidade do nosso momento atual. E naturalmente dentro de um processo que busque o aperfeiçoamento contínuo”	—	Narciso
36	Democracia participativa	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-261	“Então só para vocês terem tranquilidade que as colocações que estão sendo postas aqui são as colocações são contribuições da mesa para nossa reflexão ainda (...). Então (...), na terceira oficina, (...) no primeiro painel que a gente vai ter, (...) justamente o que nós vamos apresentar é (...) qual é a ideia de condução do trabalho pra diante. Aí sim a partir de todas as reflexões que estamos fazendo aqui (...), e que já fizemos na primeira oficina e aprofundaremos com o grupo de trabalho antes da terceira oficina. Então vocês fiquem tranquilos em relação a isso ”	—	Acácia
37	Democracia participativa	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-262	Então é um leque realmente muito repleto (...) que a gente precisa considerar, (...) e eu ‘tô’ falando isso pra que a gente tenha tranquilidade (...), de pensar que, de fato, essa construção é uma construção em que nós iremos participar ativamente e que certamente negociações precisarão ser feitas , inclusive aqueles casos em que não há negociação, a gente precisa avaliar se é possível ou não continuar com um determinado indicador, com um determinado padrão, (...) que a gente vai estabelecer, então mas que isso só reforça a necessidade da gente discutir cada vez mais a avaliação da educação profissional ”	—	Acácia
38	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-592	“O Sinaep deve ser regulamentado por meio de decreto presidencial específico ou para a educação profissional e tecnológica”	p. 49	—
39	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-593	“observa-se nos documentos legais citados a vinculação entre educação de qualidade, avaliação e educação profissional e tecnológica, tornando-se, assim, tais documentos, uma referência primordial ”	p. 25	—
40	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-594	A avaliação externa “apresenta como principais características ser conduzida por comissões externas; ter atuação interdisciplinar considerando as generalidades e as especificidades do objeto avaliado; articular-se com a avaliação interna institucional; e pautar-se na base legal, nas diretrizes nacionais e nos documentos institucionais”	p. 54	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
41	Legitimação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-263	“(…) esses arcabouços legais, das Diretrizes Curriculares, da LDB e de como se estrutura a educação profissional, que essa avaliação tem que ter esse olhar do que hoje se tem como estrutura da avaliação educacional e de como ela está concebida em termos de diretrizes. Então, não tem como desconectar essa questão da avaliação em termos das diretrizes”	—	Acácia
42	Legitimação	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-264	“(…) um primeiro elemento que me surpreendeu bastante foi esse arcabouço legal e normativo que nós temos já que aponta para um conjunto de indicadores, de dimensões, de indicadores e parâmetros de qualidade da educação profissional que sem dúvida significa que já se está construindo, eu diria, um sistema de avaliação da educação profissional”	—	Sálvia
43	Legitimação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-265	“a gente precisa ter um instrumento forte para constituir o sistema de avaliação . Então ele precisa ser constituído por meio de um decreto (...); nós temos em (...) elaboração, mas ainda não começado, a ideia de um decreto da educação profissional em que se fale especificamente sobre a educação profissional, (...) mas de forma mais ampliada considerando também, por exemplo, o sistema de avaliação , (...). Então, (...) nessa oportunidade, a ideia é que esse sistema ele seja instituído (...) dentro desse decreto (...) e com regulamentações específicas do órgão competente, em função (...) de quem vai aplicar esse sistema”	—	Acácia
44	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-266	“a gente traz a ideia de que o sistema seja regulamentado por um decreto específico ou um decreto dentro da regulamentação da Educação Profissional (...), para transferir força e legitimidade a esse sistema , e também que ele contemple alguns aspectos legais de implementação garantindo força, de fato, ao sistema”	—	Acácia
45	Legitimação	OF4-T-CD.02	OF4-T-CD.02-267	“Eu não sei se a gente não teria uma forma de colocar isso no decreto, eu acho que a preocupação do Vagner procede. (...) Eu temo que se ficar somente nesse documento não fique forte o suficiente ‘pras’ gestões entenderem que talvez, operacionalmente falando, seja imprescindível. É só pra nós refletirmos (...)”	—	Begônia
46	Legitimação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-268	“na hora de pensar (...) esse processo de avaliação, esse sistema, esses três grandes (...) subconjuntos (...) que são (...) os documentos legais (...)”	—	Acácia
47	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-589	“faz-se necessário incorporar, nessa avaliação, todos os agentes e todas as dimensões e instâncias de educação profissional e tecnológica em seu conjunto, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a função social de cada uma das instituições e redes”	p. 45	—
48	Legitimação	DEC-EPT	DEC-EPT-595	“§ 2º A composição e as atribuições específicas da CPA serão definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, devendo ser atendidas as seguintes diretrizes: (...) II - a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada , sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (...)”	Art. 42	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
49	Legitimação	DEC-EPT	DEC-EPT-596	“§ 2º Os catálogos serão submetidos a consulta pública de atualização para exclusão, inclusão ou alteração de cursos a cada dois anos, com participação da sociedade em caráter institucional ”	Art. 2º	—
50	Legitimação	Q-P05.RF	Q-P05.RF-089	“[as discussões] permitiram a representação de todas as situações do nosso sistema de ensino. (...) Presença dos diversos segmentos nas discussões e oficinas”	—	Miosótis
51	Legitimação	Q-P06.RF	Q-P06.RF-090	“a participação de todos os possíveis envolvidos que pudessem contribuir com suas experiências e mesmo expressar suas opiniões sobre a temática foi um ponto de destaque nesse processo”	—	Prímula
52	Legitimação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-091	“As discussões possibilitaram a representação e a participação de todos os envolvidos (...)”	—	Girassol
53	Legitimação	Q-C05	Q-C05-092	“Durante o processo de elaboração da proposta, vários mecanismos de participação foram implantados ”	—	Papoula
54	Legitimação	Q-C04	Q-C04-093	“o processo de construção da proposta buscou (...) possibilitar a representação e a participação dos atores da educação profissional e tecnológica em toda a esfera nacional. (...) Julgo que houve a preocupação, por parte coordenação geral do processo, em contemplar, regiões, setores, redes, órgãos, instituições ”	—	Margarida
55	Legitimação	Q-P03.RF	Q-P03.RF-094	“ participação de representantes de todas as instituições e gestores do MEC , desde o início até a sua aprovação final”	—	Glicínia
56	Legitimação	Q-C04	Q-C04-095	“Permitir que órgãos, gestores, redes e instituições dialogassem, mesmo que por representatividade (...)”	—	Margarida
57	Legitimação	Q-P03.RE	Q-P03.RE-096	“ possibilidades democráticas de representação ”	—	Lisianto
58	Legitimação	Q-C03	Q-C03-097	“ todas as redes tiveram oportunidade de participação , contribuição, diálogo e experiência. Todas tiveram a oportunidade de contribuir e participar da construção coletiva desse processo”	—	Gerbera
59	Legitimação	Q-C03	Q-C03-098	“todo o processo foi uma construção coletiva realizada com instituições da EPT públicas e privadas e de diversos estados da federação que se reuniram para discutir e elaborar o documento-base proposto”	—	Gerbera
60	Legitimação	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-269	“(...) a indicação de que a construção desse plano de curso dessa proposta pedagógica está realmente fundamentada numa sólida base didática que contou com a participação de todos etc. Essa é uma questão importante, uma variável importante para ser considerada quando se pensa um sistema nacional de avaliação da educação profissional”	—	Jacinto
61	Legitimação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-270	“(...) dada a envergadura dessa ação e a importância dela, a gente entende que esse processo ele precisa ‘tá’ bem sincronizado, bem coordenado, para que a gente consiga (...) ter um fruto, e um fruto que seja legitimado inclusive, obviamente , senão não tem sentido ter esse fruto ao final desses 120 dias”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
62	Legitimação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-271	“(…) eu não sei se poderemos fazer por consulta pública, mas de repente o Secretário me dá mais um prazo (...). O problema é que o prazo vai ser em dezembro e lançar uma consulta pública em dezembro é o mesmo que fazer de conta. Ai a gente precisa ter toda uma avaliação política em relação a tudo isso. Pra depois não dizerem que fizeram de faz de conta ou fizeram nos bastidores , então a gente precisa ter bastante cuidado politicamente como um todo dessa condição e ai nós estamos aqui legitimamente indicados pelas redes ”	—	Acácia
63	Legitimação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-272	“(…) o grupo da segunda oficina é o mesmo grupo da terceira oficina, e a nossa intenção é ter trinta pessoas entre as três grandes redes, (...) então de 24 a 30 pessoas, nós pensamos oito pessoas de cada rede (...), aquelas redes que estão aqui e que tem ação de avaliação em desenvolvimento ou em fase de implantação (...)”	—	Acácia
64	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-273	“(…) que garanta também a participação dos diversos agentes envolvidos tanto no processo de construção de indicadores como de instrumentos ”	—	Acácia
65	Legitimação	OF3-T-RF.08	OF3-T-RF.08-274	“a gente tá muito feliz em relação a todo esse trabalho, (...) essa ação pra nós da rede federal (...) tá sendo super válida e com grande credibilidade com a representação de todas as ações das instituições que trabalham com ensino técnico ”	—	Oleandro
66	Legitimação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-275	“dar sequência ao debate em torno da avaliação da educação profissional contexto no qual eu também quero destacar a importância da presença do INEP e das Secretarias de Estado da Educação , estrutura estadual que lida com a educação profissional, todos os sistemas ”	—	Milefólio
67	Legitimação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-276	“desde o início o Secretário aponta (...), na primeira fala que a gente teve (...), que nós tenhamos uma construção coletiva desse sistema , eu acho que a gente ‘tá’ num caminho muito bom, muito bom, muito acertado, as contribuições de vocês a cada dia, a cada encontro, a cada email (...), isso vem enriquecendo o processo e é nisso que a gente acredita, de fato, nessa construção coletiva , e que nós possamos chegar no final e ter aí um bom produto nosso ”	—	Acácia
68	Legitimação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-277	“É fundamental – e aqui há um exemplo de como isso se faz –, da preocupação, de uma ação efetiva de integrar a este processo os entes organicamente vinculados , posicionados como interlocutores da EPT, nas suas atribuições políticas, regulatórias e avaliativas. É imperativo, para a legitimidade do que pretendemos , pois estamos diante do que sempre se desenhou e se desenha a partir de uma complexa malha, federação e seus integrantes, conselhos de educação, conselhos profissionais, sistemas de ensino, instituições educativas etc”	—	Milefólio
69	Legitimação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-278	“Então como a gente comentou, (...) a gente precisa muito dar essa coletividade, o caráter de coletividade a essa ação , entretanto a gente precisa ter, (...) como atores dessa ação, de fato, instituições que tenham uma ação de avaliação (...) sendo desenvolvidas”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
70	Legitimação	OF2-T-CS.02	OF2-T-CS.02-279	“esses seminários, essas oficinas e essas reuniões técnicas já vão nos dando elementos pra levantar e construir indicadores prévios, para que este processo comece, aliás ele já está sendo concebido, que a implementação da sistemática de avaliação na educação profissional técnica de nível médio possa instituir uma rede colegiada de monitoramento e de avaliação (...) ”	—	Rosmaninho
71	Legitimação	OF2-T-CS.02	OF2-T-CS.02-280	“nós estamos aqui porque conhecemos, porque temos capacidade é filosófica, epistemológica, técnico-científica, política , mas, e principalmente, porque temos compromisso . Então eu penso que se pudéssemos sintetizar (...) – não acabou ainda –, mas até aqui eu penso que o que prevaleceu foi, (...) e será certamente o nosso compromisso e o nosso envolvimento com os objetos e com os sujeitos ”	—	Rosmaninho
72	Legitimação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-281	“O que nós pedimos para esta oficina foi justamente pessoas que pudessem participar na terceira, mas que fossem indicadas pelas redes ”	—	Acácia
73	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-597	“A proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep) nasce (...) tendo por base as experiências de avaliação em educação (nacionais e internacionais), uma série de documentos legais, pesquisas acadêmico-científicas e práticas de gestão em avaliação de políticas, programas e projetos sociais, além do material produzido e das discussões realizadas nas reuniões técnicas e nas oficinas”	p. 5	—
74	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-598	“Participaram como expositores nas oficinas, pesquisadores e gestores em avaliação de políticas públicas e gestores da educação profissional . Assim, foram apresentadas experiências do Centro Paula Souza/SP, Secretaria de Educação/SC, FDE/Conif, IFRN, Senai e Senac e foram realizados painéis que contaram com a participação de Luiz Caldas (IFF), Francisco Aparecido Cordão (CNE), Sandra Zákia (USP), Suzana Scherz Funguetto (DAES/Inep), Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC e Sesu/MEC), Dante Henrique Moura (Anped e IFRN), Ana Cristina Brito Arcoverde (UFPE), José Francisco Soares (UFMG, CNE), Paulo Jannuzzi (SAGI/MDS), Maria Aparecida de Queiroz (Anpae), Márcio Adriano de Azevedo (Admee e IFRN), Paulo Meyer (Ipea), Cimar Azeredo Pereira (IBGE) e Eliana Ferreira Elias (Dieese)”	p. 4-5	—
75	Legitimação	Q-C02	Q-C02-099	“Além do mais, haviam estudiosos e teóricos, técnicos que conheciam bem a área de EPT”	—	Bromélia
76	Legitimação	Q-C05	Q-C05-100	“Contou-se também com a participação de expositores em oficinas. Tais expositores eram pesquisadores e gestores em avaliação de políticas públicas e gestores da educação profissional. (...) Foi um esforço em reunir vários setores e instâncias que realizaram avaliação ou pesquisas em educacional [sic.] e, em especial, quem atua na EPT”	—	Papoula
77	Legitimação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-282	“(…) então nós temos aqui outros atores (...) e outras entidades que participaram e participam conosco também, o IBGE, o IPEA, DIEESE. O IPEA vem desenvolvendo conosco também uma ação específica da avaliação de egressos”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
78	Legitimação	OF3-T-RF.08	OF3-T-RF.08-283	“(...) são pessoas (...) que realmente conhecem a rede a fundo, todo esse trabalho (...), têm muita experiência (...). Então eu acredito que isso vai ser um trabalho muito bom, porque é dentro da realidade (...) que cada um viveu ”	—	Oleandro
79	Legitimação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-284	“(...) temos alguns outros profissionais que já estão envolvidos , em particular o grupo de trabalho que é do INEP/SETEC que está discutindo a avaliação da rede federal , e outro grupo de trabalho que (...) organiza os dados e subsídios teóricos , digamos, para esse trabalho”	—	Acácia
80	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-285	“a gente agradece que o INEP está conosco desde o início e que não seria possível nós discutirmos isso sem vocês estarem juntos . A gente já falou isso desde o início. Afinal, nós estamos preparando, mas no final, quem vai operar e finalizar é, de fato, o INEP ou o INSAES porque é uma expertise que vocês que dominam ”	—	Acácia
81	Legitimação	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-286	“considero essencial e imprescindível recorrermos à produção [técnico-científica] sobre o tema [da avaliação da educação profissional] ”	—	Milefólio
82	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-287	“Em relação a isso, (...) com certeza o INEP (...) tem tecnicamente a justificativa do porquê fazer valor agregado. Eu não tenho capacidade de argumentar porque eu realmente não tenho essa fundamentação”	—	Acácia
83	Legitimação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-288	“hoje nós temos três grandes painéis (...), porque é um aprendizado nosso também, (...) três grandes temáticas que dão subsídios para a elaboração de indicadores ”	—	Acácia
84	Legitimação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-289	“na hora de pensar (...) esse processo de avaliação, esse sistema, esses três grandes (...) subconjuntos (...) que são as experiências acumuladas nossas nas redes (...) e as pesquisas em avaliação de (...) políticas públicas e programas ”	—	Acácia
85	Legitimação	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-290	“ o painel da riqueza de iniciativas e experiências, indicadores, critérios que se tem de algum modo produzido (...), no campo da educação (...) profissional e tecnológica (...). Acho que de fato a gente tem isso de forma fragmentada no âmbito das instituições, mas é um acúmulo sem dúvida bastante importante e relevante ”	—	Sálvia
86	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-291	“Pense num grupo privilegiado! (...) O grupo privilegiado somos nós que temos as informações [técnicas] aqui à mão ”	—	Acácia
87	Legitimação	Q-C05	Q-C05-101	“(...) a proposta foi construída procurando trazer abrangência de concepção, metodologia e bases legais em cada passo ou objetos definidos”	—	Papoula
88	Legitimação	Q-C01	Q-C01-102	“a dinâmica da gestão das escolas das diversas redes (nesse item, houve necessidade de bastante cuidado na redação para que preservasse as características de cada rede)”	—	Astromélia
89	Legitimação	Q-C05	Q-C05-103	“a proposta apresenta diversidade de pensamento, concepções e propostas ; Não contempla uma única forma ou estrutura de atuação na EPT brasileira”	—	Papoula

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
90	Legitimação	OF3-R	OF3-R-292	“(…) uma etapa importante na consolidação desses indicadores é a sua a aprovação em audiência pública , onde o conjunto da sociedade brasileira poderá opinar sobre o tema (...)”	p. 40	-
91	Legitimação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-293	“ avaliação externa ela considere pontos comuns que são avaliáveis . Pontos em comum entre (...) as diversas redes, entre as diversas formas de gestão das redes, entre tudo, entre toda essa diversidade que nós hoje temos entre os ofertantes da educação profissional, por meio de um processo de negociação entre as redes . (...) A ideia de constituir esse grupo, essa plenária e também um grupo de trabalho menor, mas que tem representação de todas as redes é justamente pra que a gente possa ter esse olhar, considerar, (...) na elaboração dessa proposta, todos os olhares para que nós consigamos também (...) extrair pontos que são comuns que nós possamos avaliar (...), de forma que nós tenhamos um olhar externo às instituições, mas que seja comum a todas elas ”	—	Acácia
92	Legitimação	OF1-T-SNA.01	OF1-T-SNA.01-294	“esse é o momento, que esse é o contexto de que há uma convergência de todos os atores , especialmente do sistema federal de ensino, então há essa convergência, a gente busca participar também desse processo, construir junto com todo mundo um sistema que atenda às necessidades de uma forma especial, de uma forma específica sem esquecer as regionalizações (...), mas que atenda a todo mundo no sentido de aperfeiçoar os processos da ação educacional ”	—	Delfínio
93	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-295	“Nós solicitamos que vocês enviem as contribuições por e-mail (...). A gente espera receber as contribuições em relação ao texto , enfim, o que não será discutido aqui: parte um, apêndices, eventualmente, alguma parte do texto que vocês também podem contribuir na parte dois (...)”	—	Acácia
94	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-296	“O sistema tem como princípio de avaliação a articulação, a integração, a globalidade de contextos e de perfis, pensando a pluralidade, (...) a complexidade dos tipos de instituição, dos tipos de cursos (...)”	—	Acácia
95	Legitimação	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-297	“Para que nós possamos ter tanto os sistemas internos de avaliação que contemplem as especificidades das instituições e defendam, em função disso, (...) a cultura da instituição, defendam o modo de fazer, o modo de pensar e as concepções institucionais, mas também no que nós conseguirmos negociar que tenhamos alguns componentes de avaliação externa em que o que nós possamos ter de singularidade entre as redes, coisas comuns entre as redes (...)”	—	Acácia
96	Legitimação	Q-C05	Q-C05-104	“Utilizou-se e foi dado a conhecer uma série de documentos legais, pesquisas acadêmico-científicas e práticas de gestão em avaliação de políticas, programas e projetos sociais”	—	Papoula

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
97	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-298	“A experimentação dos indicadores em campo garante um processo de meta-avaliação e a definição de parâmetros referenciais de qualidade que se dê a partir dessa primeira experimentação, ou seja, que os indicadores tenham seus parâmetros referenciais trabalhados durante o processo, já pensando num sistema de indicadores abertos com essa possibilidade de retroalimentação por meio dessa meta-avaliação”	—	Acácia
98	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-599	“a avaliação ocupa lugar privilegiado como prática política e pedagógica capaz de diagnosticar, propor e qualificar os processos educativos com a dimensão social requerida pela concepção de educação pautada na cidadania, aliada às necessidades de transparência/conhecimento e participação no campo da gestão das políticas públicas ”	p. 40	—
99	Legitimação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-600	“A avaliação, como parte do desenvolvimento da política de educação profissional e tecnológica, exige o comprometimento dos atores sociais que promovem e constituem o mundo do trabalho nas diversas áreas de desempenho educacional e profissional”	p. 49	—
100	Legitimação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-105	“ausência de uma valorização relativa à cultura da avaliação e à compreensão de que devemos, sim, prestar contas à sociedade que, através de seus impostos, financia a Rede Federal de Educação Profissional”	—	Girassol
101	Legitimação	Q-P05.RF	Q-P05.RF-106	“Houve uma discussão franca entre os diversos atores , com suas características regionais, administrativas, etc. Isso permitiu que não só a construção do documento, mas também o entendimento da realidade nacional pelos próprios atores”	—	Miosótis
102	Legitimação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-107	“O texto foi redigido e revisado pela equipe de elaboradores e de colaboradores. Reconheço as opiniões de todos os envolvidos no texto publicado ”	—	Girassol
103	Legitimação	OF2-T-CD.02	OF2-T-CD.02-299	“(…) a gente precisa também ter posicionamentos, inclusive políticos , pra que (...) não ocorra a mesma coisa (...), no sentido de se engavetar, por exemplo, projetos de avaliação como nós vamos discutir, como nós vamos pensar”	—	Begônia
104	Legitimação	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-300	“(…) essa é uma questão de frisar todo encontro: que todos vocês estão aqui por indicação das suas redes , foi o que nós solicitamos. Então as redes estão bem representadas por vocês e vocês são legítimos pra falar em nome dessas redes, e também, se não se sentirem na condição de falar isoladamente, que façam internamente nas redes algum tipo de ação de devolutiva para o documento que nós vamos encaminhar pra vocês. Então eu entendo que esse ciclo a gente também tem bem organizado, a partir do momento que vocês foram indicados pelas próprias redes (...)”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
105	Legitimação	OF2-T-CD.02	OF2-T-CD.02-301	“(…) todos nós somos corresponsáveis por essa ação (...), então, nesse sentido, não é a Diretoria de Políticas que tem que lutar sozinha, por exemplo, a partir do momento que nós constituirmos ou que nós tivermos uma proposta constituída para um sistema de avaliação da educação profissional que a única responsável por ser implementada ou não [é a Diretoria]. Então essa é uma ação que (...) da mesma forma que nós propomos uma construção coletiva, a defesa também tem que ser coletiva ”	—	Begônia
106	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-302	“A nossa intenção aqui é justamente que essa oficina possa, já a partir das contribuições de vocês, ser preparatória para a audiência pública (...)”	—	Acácia
107	Legitimação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-303	“Então eu acho que a gente tem é que acreditar, e temos (...) um bom caminho a percorrer pra conseguir chegar nesse processo de avaliação , mas não vamos nos angustiar, vamos nos unir (...), porque a rede federal ela é bastante diversa, ela tem muitas experiências exitosas”	—	Acácia
108	Legitimação	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-304	“essa iniciativa agora ela seja vista como um momento de um movimento , quer dizer, qual é o padrão que hoje vai se tomar de referência (...) é o que hoje responder a esse a essa negociação que vai se estabelecer nessa diversidade, ou vocês podem optar por outros caminhos , quer dizer nós vamos estabelecer padrões diferenciados de acordo com os diferentes segmentos que a gente tem, pode ser que seja uma alternativa”	—	Sálvia
109	Legitimação	OF2-T-ESP.02	OF2-T-ESP.02-305	“são questões (...) muito importantes, e (...) só dá pra chegar a isso com grande negociação , não tem jeito (...), tem que colocar as pessoas a pensarem ”	—	Hibisco
110	Legitimação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-390	“nossa ideia é que agora em março (...) a gente desenvolva uma prova de conceito dos indicadores , em que nós vamos pedir a colaboração das instituições da federal, estadual, SNA e IES privados. Que a gente possa ir in loco com alguns avaliadores (...)”	—	Acácia
111	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-108	“A proposta provocou a reflexão no processo de elaboração e provoca a implementação de ações de fortalecimento da EPT ”	—	Papoula
112	Processos e articulações	Q-C03	Q-C03-109	“é importante salientar que a sua implementação [da proposta] exige tanto do Ministério de Educação como das próprias instituições financiamento, formação, gestão de processos e de pessoas, disponibilidade, compromisso, tempo , dentre tantos outros aspectos, dada a sua própria complexidade de formas e procedimentos”	—	Gerbera
113	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-110	“proposição da meta-avaliação como forma de avaliar a própria política implementada. Isto significa abertura para a melhoria e avanço dos processos ”	—	Papoula
114	Processos e articulações	Q-C03	Q-C03-111	“uma proposta consistente para o desenvolvimento de um sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica que poderá consolidar uma política regulatória e avaliativa , imprimindo qualidade na oferta e contribuindo para a equalização das oportunidades na EPT”	—	Gerbera

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
115	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-112	“Uma questão valiosa se traduz na correção de rumos , apresentando desdobramentos em função dos resultados encontrados e o fomento à cultura de uma política interna de autoavaliação nas instituições de EPT”	—	Papoula
116	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-306	“(…) a gente não é ingênuo de não entender que os processos de avaliação ou de supervisão que o próprio Ministério conduz e são indutores sim de padrões, de parâmetros de qualidade ”	—	Acácia
117	Processos e articulações	OF3-T-CS.01	OF3-T-CS.01-307	“(…) cada pessoa (...), quando começou nossa discussão ontem, cada pessoa parecia que ‘tava’ (...) com a sua verdade (...). A minha sim, mas outra era aquela desilusão. Não, mas a minha não contempla... E eu acho que a gente conseguiu quebrar todas essas barreiras e as pessoas foram entendendo, de fato, qual era o objetivo do trabalho (...). Mas eu acho que a nossa discussão ela foi (...) tão rica que essa (...) barreira foi totalmente transposta e eu acho que aqui ‘tá’ todo mundo feliz (...). Então eu acho que essa riqueza humana (...), como nós seres humanos somos capazes de aprender uns com os outros, então essa aprendizagem humana foi linda, maravilhosa (...), muito bom. Desconstruímos, reconstruímos, revimos nossas posições, criamos, recriamos (...)”	—	Camélia
118	Processos e articulações	OF4-T-ORG.01	OF4-T-ORG.01-308	“(…) é uma experiência que agrega valor para a instituição que antes tinha avaliado os cursos superiores e agora passa a avaliar também toda a oferta de cursos tecnológicos [inclusive cursos técnicos] no âmbito da instituição”	—	Fuchsia
119	Processos e articulações	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-309	“(…) ele [o processo de avaliação] (...) pode qualificar politicamente as ações, o trabalho da educação profissional ”	—	Milefólio
120	Processos e articulações	OF3-T-RF.09	OF3-T-RF.09-310	“(…) eu tenho muita esperança mesmo de que a gente vai melhorar alguma coisa em cima desse processo [de avaliação dos cursos técnicos]. E é por isso que eu ‘tô’ aqui, porque eu acredito nisso”	—	Solidago
121	Processos e articulações	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-311	“a gente vai rever nesse sentido de deixar claro, diminuir um pouco essa parte inicial, e deixar bem claro que a gente quer avaliar a Educação Profissional como política pública sim ”	—	Acácia
122	Processos e articulações	OF3-T-RF.08	OF3-T-RF.08-312	“A rede federal, no caso dos institutos aspiram isso, têm uma necessidade de avaliação, porque é a partir desses indicadores que nós vamos identificar quais são os nossos pontos críticos e trabalhar com afinco em relação a esses pontos”	—	Oleandro
123	Processos e articulações	OF1-T-RF.02	OF1-T-RF.02-313	“Depois que ela [a avaliação da educação profissional] transcorrer e os primeiros sinais aparecerem, eu penso que a gente deve estar com o foco de que ela nos ajude a construir (...) ou a implantar a política de financiamento para a educação profissional . (...) Enquanto professor, gestor interessado, a gente precisa fazer uma avaliação mesmo da educação profissional. Há uma orfandade com relação a uma política pública. Hoje diz-se que os Institutos Federais são os primos ricos, mas e amanhã? Porque nós não temos uma política pública de educação profissional muito bem definida, nem um fundo, imagine uma política pública”	—	Açafrão

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
124	Processos e articulações	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-314	“Ele [o processo de avaliação] tem que estar associado, por exemplo, ao reconhecimento de lugares, de territórios e das assimetrias que existem para que a gente inclusive provoque as redes de educação a trabalhar de forma mais coordenada . Por que não colocar no processo de avaliação um indicador que ele destaque a ação de cooperação entre as diversas redes da educação profissional?”	—	Milefólio
125	Processos e articulações	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-315	“Essa diversidade das nossas redes (...) sempre convivemos muito bem até hoje, continuaremos convivendo (...). Eu consigo perceber que as trocas estão muito mais intensas e intensas em todos os sentidos (...), muitas vezes em embates mais intensos, mas que isso vem proporcionando inclusive conhecimento mútuo e aprimorando respeito mútuo que nós temos entre as nossas redes. Eu acho que isso é um ganho que nós temos e que (...) vamos cada vez mais avançar . Um sistema de avaliação ele precisa inclusive fazer, isso é uma das funções dele (...), conseguir aproximar sabe já que a gente acredita na qualidade social, ou seja, a gente tá avaliando pra preservar um direito (...), foi isso que a gente aprendeu ontem (...) nas palestras de ontem”	—	Acácia
126	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-316	“eu acho que essa troca de experiências, de conhecimento entre as redes, isso é sempre fantástico (...). (...) Sempre que a gente consegue fazer essa ação articulada é importante pra mim (...), porque conheço um pouco mais de cada uma das redes, mas também é importante pras próprias redes, que começam a se perceber na diferença e nessa diferença começam a construir e a crescer juntas ”	—	Acácia
127	Processos e articulações	OF1-T-RF.03	OF1-T-RF.03-317	“Eu digo a vocês uma coisa de coração muito dura: (...) o sistema [de avaliação da educação profissional], se ele for bom, ele também vai identificar as ‘aves de rapina’ que atuam na educação profissional e tecnológica que estão formando cursos, estão com cursos de baixíssima qualidade, ofertando para as populações e, portanto, formando para o desemprego. Esse sistema tem que identificar isso também e é fundamental que o faça, porque nós temos o processo de reeducação do processo dentro dele, mas é necessário também identificar isso. (...). É preciso que a gente tenha sistemas que possam identificar as pessoas que estão se utilizando disso para outros interesses que não os interesses maiores da população brasileira”	—	Edelvais
128	Processos e articulações	OF1-T-RF.09	OF1-T-RF.09-318	“Eu hoje de manhã quando eu cheguei aqui eu olhei a beleza desse painel aqui atrás e de certa forma que o que a gente quer é que isso aqui [a avaliação da educação profissional] seja um, alguma coisa com muita qualidade , que essas pessoas que optam (...) por trabalhar ou por vir para a educação tecnológica que eles possam ir para o mercado [de trabalho] e exercer (...) suas atividades como profissional e como cidadão ”	—	Solidago
129	Processos e articulações	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-319	“Negociar padrão significa negociar qual referência que a gente vai ‘tá’ tomando como qualidade”	—	Sálvia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
130	Processos e articulações	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-320	“o sistema também tem previsto um processo de meta-avaliação , numa abordagem somativa em que se percebe os pontos fortes e as fragilidades e o método e o valor daquela avaliação. (...) Ela [a meta-avaliação] é feita colaborativamente entre as redes (...) e a própria estrutura do CONPEP pela SETEC e junto com o INEP, obviamente. O Comitê [CONPEP] vai justamente avaliar e fazer recomendações e o aprimoramento do sistema a partir dos resultados desse processo de meta-avaliação ”	—	Acácia
131	Processos e articulações	OF4-T-RF.09	OF4-T-RF.09-321	“parece que o texto, quando a gente começa a ler, parece que o objetivo do sistema é avaliar as políticas públicas e eu ‘num’ sei se é isso realmente que a gente ‘tá’ fazendo, avaliando políticas públicas . ‘Tá’ avaliando a aplicação, a qualidade da Educação Profissional, que está sendo desenvolvido nas instituições que pode até estar ligado em relação a (...) alguma política pública. Então, assim, a ideia que na leitura não se deixasse isso transparecer, parece que a gente ‘tá’ fazendo avaliação de políticas, entendeu. Pode até ser que com o resultado uma consequência seja isso, mas não é o objetivo”	—	Solidago
132	Processos e articulações	OF1-T-RF.02	OF1-T-RF.02-322	“Que o resultado dessa avaliação nos traga uma política de formação de professores para a educação profissional. (...) Nós somos órfãos, a rede federal, a educação profissional, de uma política de formação para o professor da educação profissional”	—	Açafrão
133	Processos e articulações	DB-SINAEP	DB-SINAEP-601	“ Dificuldades de ordem financeira, administrativa, técnico-pedagógica e, até mesmo, humana e cultural , podem ser citadas como importantes desafios a serem vencidos para a implementação de um sistema nacional de avaliação”	p. 25	—
134	Processos e articulações	Q-P05.RF	Q-P05.RF-113	“(...) a autonomia dos sistemas , que também buscaram se afirmar como sistemas ‘autônomos’ em relação ao MEC”	—	Miosótis
135	Processos e articulações	Q-P05.RF	Q-P05.RF-114	“(...) as Escolas Técnicas Vinculadas, por possuírem menor autonomia administrativa , questionaram alguns indicadores devido a dificuldade em cumpri-los”	—	Miosótis
136	Processos e articulações	Q-P05.RF	Q-P05.RF-115	“(...) avaliar, significa verificar se certas condições/infraestrutura estão presentes na instituição/curso. Se não estão, devem ser implementadas, o que demanda recursos . E este foi o principal debate, por consequência, a maior influência nas discussões ”	—	Miosótis
137	Processos e articulações	Q-P03.RF	Q-P03.RF-116	“(...) ficaram evidenciadas as políticas públicas (federal e estadual) e pública-privada (Sistema S) e suas concepções, que foram temas de bastantes discussões para a elaboração do SINAEP”	—	Glicínia
138	Processos e articulações	Q-C04	Q-C04-117	“A avaliação do currículo não figurou ponto convergente em nenhum momento , dada a pluralidade e a diversidade das ofertas de EPT desenvolvidas pelas redes e instituições desse país”	—	Margarida

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
139	Processos e articulações	Q-P02.RF	Q-P02.RF-118	“A instituição na qual atuei durante o processo de construção do documento, sequer tinha projeto pedagógico atualizado no período. Não há processo de autoavaliação até hoje. (...) Não há qualquer tipo de investimento da administração superior na formulação de uma política de ensino técnico e tecnológico para as suas duas escolas técnicas vinculadas”	—	Girassol
140	Processos e articulações	Q-P01.RE	Q-P01.RE-119	“A realidade do Sistema S, em termos de infraestrutura, comparados às instituições estaduais e federais é abissal, e dessa forma o que para ele é rotina, para os outros é um ponto muito distante em ser atingido para alguns aspectos”	—	Amaranto
141	Processos e articulações	Q-C04	Q-C04-120	“Ao longo dos debates percebeu-se o desalinho proveniente de concepções, ora divergentes ora convergentes e complementares, que embasam e orientam o fazer pedagógico das instituições . Os embates se acentuavam mais quando os critérios da competência técnica suplantavam a formação humana integral ou mesmo quando a avaliação de desempenho era entendida apenas como domínio de conteúdos ”	—	Margarida
142	Processos e articulações	Q-P06.RF	Q-P06.RF-121	“As concepções de educação profissional encontradas nos grupos de discussão e construção da proposta foram variadas, cada rede trouxe para a discussão os seus valores, as suas experiências e em alguns momentos, houve a necessidade de mediação de forma mais enfática , retomando o objetivo da proposta de avaliação”	—	Prímula
143	Processos e articulações	Q-P04.RF	Q-P04.RF-122	“ As instituições possuem interesses e condições bem diversas e divergentes . As Redes Federal e Estaduais inserem-se na seara da educação profissional, pública e com qualidade social. Já as instituições privadas, estão mais preocupadas com os valores e interesses mercadológicos, com a manutenção administrativo-financeira, e com cursos de qualificação mais estreita”	—	Lavanda
144	Processos e articulações	Q-P05.RF	Q-P05.RF-123	“ As redes estaduais possuem algumas diferenças , não por causa de sua estrutura, mas devido as diferenças nas instalações e condições estruturais das instituições estaduais, principalmente as públicas”	—	Miosótis
145	Processos e articulações	Q-P01.RE	Q-P01.RE-124	“como fazer a avaliação de egressos, visto que a maioria das redes estaduais não tem isso sistematizado, nem recursos humanos e financeiros ”	—	Amaranto
146	Processos e articulações	Q-P02.RF	Q-P02.RF-125	“De outro lado, as escolas [técnicas vinculadas] também não têm projetos de modernização e de compromisso social com a população e com o desenvolvimento da universidade . Atuam como se fossem apêndices desconectados da instituição maior”	—	Girassol
147	Processos e articulações	Q-P06.RF	Q-P06.RF-126	“Durante o processo, foram notadas algumas divergências, principalmente em relação às diferentes concepções de educação profissional, dos fins e do melhor instrumento de avaliação , de quais indicadores considerar para a avaliação dos diferentes segmentos, até mesmo por estarmos construindo uma proposta inédita e com a participação de todas as redes envolvidas”	—	Prímula

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
148	Processos e articulações	Q-C02	Q-C02-127	“Em diferentes momentos ficou evidente a dificuldade financeira das redes para realização de pesquisa de monitoramento e avaliação da EPT”	—	Bromélia
149	Processos e articulações	Q-P03.RE	Q-P03.RE-128	“o diferencial de investimentos e suporte financeiro entre redes diversas como Sistema S e demais redes publicas”	—	Lisianto
150	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-129	“O momento de construção de indicadores foi o ponto de maior tensão do processo , o que implicou em muitos embates ideológicos e práticos”	—	Papoula
151	Processos e articulações	Q-C04	Q-C04-130	“o que ficou mais evidente [entre as instituições da Rede Federal] foram os conflitos originados pelas diferentes concepções defendidas (...). Foram vários embates extremados por perspectivas teórico-metodológicas opostas , que em muito se distanciaram da formação profissional mais humanista e acenaram para o tecnicismo com viés mercadológico”	—	Margarida
152	Processos e articulações	Q-C04	Q-C04-131	“o que ficou mais perceptível foram as diferenças existentes entre elas [as redes estaduais], tanto do ponto de vista da abrangência, como das condições efetivas de suas ofertas e infraestruturas ”	—	Margarida
153	Processos e articulações	Q-P04.RF	Q-P04.RF-132	“ Os maiores confrontos/conflitos foram evidentes quando os representantes da Rede Federal, do Sistema S e das Redes Estaduais estiveram reunidos”	—	Lavanda
154	Processos e articulações	Q-P06.RF	Q-P06.RF-133	“Os maiores embates [na Rede Federal] foram a respeito da concepção de educação e de avaliação que se defende, de forma integral, contextualizada e integrada com a educação, ciência e tecnologia”	—	Primula
155	Processos e articulações	Q-C03	Q-C03-134	“que as maiores dificuldades apresentadas [pelas redes estaduais] foram do tipo da melhoria do processo educativo, da melhoria da infraestrutura das instituições , da valorização da cultura de avaliação e da valorização da identidade da escola da rede estadual ”	—	Gerbera
156	Processos e articulações	Q-C04	Q-C04-135	“tentativa de conciliar as diferentes concepções desveladas no conjunto das instituições de EPT espalhadas pelo Brasil, devido à pluralidade de ideais defendidos e de organização curricular , de formas e metodologias distintas de pensar e de fazer a educação profissional . Portanto, aspectos provenientes de dissensos entre os grupos das redes e instituições representadas dificultaram, em grande medida, conciliar as concepções e os fundamentos de EPT, perspectivados numa visão de formação progressista mais humanista e menos mercadológica ”	—	Margarida
157	Processos e articulações	OF1-T-RF.04	OF1-T-RF.04-323	“(…) eu deixo aí para a mesa, vocês em algum momento, ou na hora em que se construir isso, vão ter o cuidado e a sensibilidade de verificar as diferenças que há nas escolas de educação profissional para que de repente depois não possa sair uma avaliação que seja inadequada, porque quando você tem uma instituição que ela não está totalmente formada fica complicado você avaliar”	—	Hortência

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
158	Processos e articulações	OF3-T-CD.03	OF3-T-CD.03-324	“(…) lidar com esses indicadores e, sobretudo a forma como colocar isso pra que não dê aquele impacto negativo e aquela resistência , pelo menos no grupo em que eu estou (...). (...) Vamos esperar que no grupo a gente vai ter já algumas discussões bem acaloradas (...), porque teremos diferentes representatividades aqui, e a gente sabe que fazer definição de indicadores é bem (...) complicado (...), quando a gente tem várias cabeças no grupo (...)”	—	Iris
159	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-325	“(…) mesmo tendo divergência, (...) focos muito divergentes mesmo (...) dos modelos de gestão das redes (...), a ideia é que nós consigamos, numa negociação (...) ter, para a concepção de gestão , elementos que possam ser trabalhados por todas as redes (...)”	—	Acácia
160	Processos e articulações	OF2-T-CD.05	OF2-T-CD.05-326	“(…) pelo conhecimento que as pessoas [do grupo de trabalho] têm e nos revela lacunas que nós precisamos buscar, e até ter (...) mais compreensões nesse (...) momento de construção desses indicadores , e se é pela perspectiva crítica, como é (...) esse caminhar na pesquisa numa (...) perspectiva crítica ”	—	Petúnia
161	Processos e articulações	OF1-T-RF.04	OF1-T-RF.04-327	“(…)eu fico pensando nos meus professores porque eles vão dizer assim, vão me avaliar, como vão me avaliar (...). (...) Então nós precisamos estar lá [nas escolas, nos institutos], levando essa ideia da avaliação, mas não como uma forma realmente de avaliação, mas como uma necessidade de nós (...) termos uma referência . Uma referência ela se constrói num levantamento de dados, ela se constrói realmente numa percepção do que é a educação profissional e como ela se conduz”	—	Hortência
162	Processos e articulações	OF4-T-RE.05	OF4-T-RE.05-328	“aí o grupo acha o seguinte: que algumas atividades do ensino superior, elas aparecem como se fosse do ensino técnico e assuntos que já foram discutidos lá atrás por várias vezes. (...) Porque que esses temas voltam de novo como se não tivesse discutido e chegado já a um consenso de que não seriam claro pra um ensino técnico”	—	Urze
163	Processos e articulações	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-329	“avaliar é fundamental para construir uma dada noção de qualidade. Avalia-se para afirmar valores. Resta a esse coletivo que faz a educação profissional no Brasil construir alguns acordos quanto a que qualidade se quer para a educação profissional”	—	Sálvia
164	Processos e articulações	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-330	“é difícil criar, negociar consenso (...), porque o que vai ‘tá’ sendo negociado no fundo são concepções de educação , são concepções de ensino, (...) de escola, (...) de homem de sociedade (...). E então é um processo sem dúvida bastante complexo , mas eu diria se a gente tiver (...) a viabilidade do realismo como algo sempre presente eu acho que é possível sim avançar (...) numa proposição de avaliação que seja exequível a curto prazo (...) e que traga de fato (...) um primeiro aporte pra induzir a melhoria da qualidade da educação que vem sendo ofertada (...), pelos diferentes redes, instituições, segmentos e instâncias”	—	Sálvia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
165	Processos e articulações	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-331	“E o desafio aqui é criar indicadores que consigam é conversar entre si pra que a gente não passe, supere aquela ideia de uma avaliação meramente como um retrato da realidade (...), das diferentes dimensões. E aqui, quando eu vejo o delineamento da próxima oficina (...), eu percebo que nós ‘tamos’ focados mais na avaliação institucional , numa perspectiva de avaliação e ‘tá’ escapando ainda essa ideia de avaliar as próprias políticas e programas (...), que é uma dimensão que ‘tá’ dada. Talvez, eu acho que nem é possível se pensar em fazer tudo agora, (...) vocês têm pouco tempo , mas é importante que o material que vocês ‘tão’ produzindo não deixe de apontar próximos passos, porque senão a gente tende a esquecer o papel que ocupam os gestores, o papel que ocupam os formuladores de política educacional no sentido de viabilizar uma educação com tal ou qual qualidade”	—	Sálvia
166	Processos e articulações	OF2-T-CD.02	OF2-T-CD.02-332	“Então a grande questão que ficou foi temos que ter uma concepção, uma preocupação nessa concepção de sistema nacional de avaliação da EPT que dê conta dessa diversidade. (...) Então é partindo da concepção para atingir a diversidade e instrumentos que possam dar conta não só da diversidade de com de redes, mas também da diversidade de públicos e de pessoas (...) e de dimensões a serem avaliadas”	—	Begônia
167	Processos e articulações	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-333	“Então eu acho que este é o desafio quando a gente está na área de avaliação é que muitas vezes pra dar uma resposta técnica competente a gente acaba desconsiderando um conjunto de condicionantes e fatores porque é difícil avaliar de forma abrangente”	—	Sálvia
168	Processos e articulações	OF2-T-CD.05	OF2-T-CD.05-334	“ficamos muito tempo discutindo a necessidade de compreensão da diversidade da educação profissional e principalmente do nível técnico (...), isso eu até confesso que a gente teve muita dificuldade de sair desse dessa análise (...) e dessa constatação que nós teríamos um objeto bastante complexo pra avaliar (...) e pra construir indicadores”	—	Petúnia
169	Processos e articulações	OF2-T-SNA.02	OF2-T-SNA.02-335	“ me inquieta muito o índice , nesse sentido, (...) não existe outra forma de se ler o índice que não ranqueando, pois o índice é um número que se ranqueia – e isso eu falo de uma inquietude dentro do nosso próprio sistema, nas nossas próprias escolas. Eu ‘tô’ trazendo pra gente conversar de um dilema que é nosso próprio do SENAC quando a gente trouxe essa discussão de avaliação lá pra dentro. (...) como é que a gente vai cotejar essa falta de parâmetro, a existência de um índice, eu acho que a gente vai cair numa situação de (...) injustiça, de desconforto. E aí não é uma questão de cultura de avaliação, ou de sim ou não, é uma questão de a avaliação (...) vai ser precoce nesse sentido , (...) se a avaliação for traduzida num índice que a gente não teve tempo de nacionalmente (...) cotejarmos juntos os parâmetros, a gente vai tá fazendo uma (...) violência eu acho”	—	Gardênia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
170	Processos e articulações	OF3-T-RF.01	OF3-T-RF.01-336	“nos indicadores costuma vir (...) ciência, tecnologia, inovação , nem sempre (...) essas dimensões atendem às especificidades das artes . Eu não ‘tô’ aqui solicitando que sejam tratadas diferentemente, mas às vezes, a construção de um indicador de ciência, tecnologia, inovação, deixa de fora as artes, na hora de uma (...) avaliação, na hora de uma pontuação, acaba que esses indicadores podem vir a ser excluídos de uma área de formação específica dentro da rede técnica ”	—	Violeta
171	Processos e articulações	OF2-T-RF.01	OF2-T-RF.01-337	“nós não somos preparados (...), pelo menos assim, quer dizer eu ‘tô’ falando eu, mais o meu entorno, é nós assim do meu entorno, nós não estamos preparados para lidar com dados, para lidar com critérios de avaliação fundamentados em dados estatísticos , por exemplo, que são importantíssimos pra gente (...) comparar dimensões, pra gente poder se situar numa realidade e nós não temos assim esse preparo. É muito difícil pra gente eu acho é adentrar nesse universo (...) e usar essas ferramentas que são fundamentais sem um treinamento. Então o treinamento para avaliação (...) decorrente disso, uma carga horária específica de um grupo dentro da escola para que use isso, para que possa sentar, estudar, abrir a internet, ver esses dados, analisar, rever, reconfigurar (...) tudo isso é muito difícil (...) ”	—	Violeta
172	Processos e articulações	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-338	“o nosso problema de qualidade não é falta muitas vezes de critérios anunciados, o problema é transformar ou de expectativas anunciadas. O problema é conseguir de fato transformar expectativas. (...) O arcabouço legal normativo ele é muito consistente. Eu acho que está aí o desafio , como transformá-lo em referência para a implementação do processo avaliativo”	—	Sálvia
173	Processos e articulações	OF2-T-RF.01	OF2-T-RF.01-339	“o que eu percebo que nós não conseguimos fazer ainda, e é a minha preocupação, é (...) dar continuidade a essa avaliação . Nós não temos equipes pra fazer análise desses dados, nós não temos programas de software para fazer essa análise, nós não temos divulgação dessa análise, nós não temos treinamento para utilizar esta análise quem vem das avaliações”	—	Violeta
174	Processos e articulações	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-340	“os critérios de avaliação, os indicadores que serão eleitos no processo avaliativo, os padrões que serão estabelecidos, na verdade, eles são reflexo e eles refletem crenças, visão de mundo e as práticas sociais mesmo de quem os concebe”	—	Sálvia
175	Processos e articulações	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-341	“para avivar nossas consciências, ao reiterar que a educação profissional é o lugar onde as disputas se fazem mais fortes do que os consensos , e chamar a atenção para o que ora se delineie como algo que nos coloca diante de um horizonte plural”	—	Milefólio

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
176	Processos e articulações	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-342	“pelo que eu posso perceber da forma como vem sendo conduzido o trabalho desse grupo, a ideia é uma proposta de uma sistemática que amplia essa noção (...) de qualidade (...). (...) A concepção que tá sendo amadurecida no âmbito desses grupos é que são diversos os fatores que condicionam uma dada qualidade da educação e que, portanto, pelo que eu pude perceber nos debates que se iniciaram na primeira oficina, uma das principais elementos a serem focos de avaliação seriam as próprias condições de oferta dessa educação profissional (...). É que são muito diversificadas (...), quer dizer você tem desde contextos (...) de ponta, vamos dizer assim, com condições e até com processos de intensa seletividade dentro dos próprios alunos, até contextos (...) bastante precários, quer dizer, não dá pra desconsiderar (...) as próprias condições de oferta ao compor uma visão de qualidade (...) de educação profissional. (...) Você tem uma diversidade de condições de oferta, do alunado que ‘tá’ sendo atendido pelas diferentes segmentos, que necessariamente tem que ser realçado no processo de delineamento da avaliação (...)”	—	Sálvia
177	Processos e articulações	OF2-T-CD.05	OF2-T-CD.05-343	“pra mim fica também evidente também a necessidade da gente se posicionar teoricamente sobre que caminho nós vamos (...) respaldar ou orientar esse essa nossa pesquisa, essa grande pesquisa que é avaliar a educação profissional”	—	Petúnia
178	Processos e articulações	OF1-T-ESP.05	OF1-T-ESP.05-344	“quando a gente fala da avaliação da educação profissional acho que uma primeira evidência que emerge da temática é a amplitude de dimensões que precisam de algum modo estar acolhidas no sistema de avaliação da educação profissional”	—	Sálvia
179	Processos e articulações	OF1-T-RE.01	OF1-T-RE.01-345	“três pontos que me parecem polêmicos, deixei pro final mesmo, até porque não é consenso nem entre nós das redes estaduais, então não dá nem pra colocar ”: “a questão da inserção no mundo do trabalho”; “a questão de conhecimentos, habilidades e competências (...)” – “eu acho que é um elemento que é extremamente importante na hora, pra gente não querer aí nesse aspecto padronizar para além do que é possível padronizar”; e a questão das divergências entre as diretrizes curriculares estaduais e nacionais”	—	Alyssum

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
180	Processos e articulações	OF2-T-SNA.02	OF2-T-SNA.02-346	“uma questão que me intriga nessa (...) avaliação do sistema da educação profissional que é justamente a falta de padrão que a gente encontra na oferta da educação profissional (...), a gente tem diversas redes ofertando a educação profissional, então a gente os próprios sistemas, o próprio Sistema S, os próprios institutos, (...) a gente não teve tempo de criar um padrão nacional e antes da gente ter a possibilidade de criar esse padrão nacional, a gente também não poderia esperar acontecer (...), a gente tem que enfrentar esse desafio . Ao mesmo tempo em que a gente cria um padrão nacional de qualidade a gente já tem que enfrentar o desafio da avaliação e a gente ‘tá’ fazendo tudo ao mesmo tempo, como não poderia deixar de ser , não poderíamos em nenhum momento imaginar que teríamos um tempo hábil pra criar um padrão de qualidade e depois (...) ingressaríamos num momento de reflexão sobre o sistema. Acho que a gente vai fazer junto e vai trazer insumos pro outro”	—	Gardênia
181	Processos e articulações	Q-C04	Q-C04-136	“ As perspectivas defendidas , tanto do ponto de vista dos fundamentos quanto do teórico-metodológico [do currículo], por vezes destoavam e mostravam poucas aproximações . Nesse sentido, foi preciso fazer várias mediações e negociar conflitos e consensos”	—	Margarida
182	Processos e articulações	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-347	“(…) a nossa ideia é que a partir dessas experiências que nós já sistematizamos (...), identificamos (...), numa proposta inicial, (...) que nós iríamos constituir os grupos de trabalho que na terceira oficina ela é de elaboração de indicadores. Então para a elaboração de indicadores nós montamos cinco grupos de trabalho . Esses cinco grupos de trabalho eles dizem respeito às cinco dimensões, na verdade são quatro dimensões e nessas quatro dimensões nós desdobramos uma delas”	—	Acácia
183	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-348	“(…) eu acho que a gente conseguiu, (...) num trabalho que foi exaustivo de dois dias (...), conseguimos avançar consideravelmente , não só em termos numéricos, mas principalmente em termos qualitativos do trabalho , eu acho que isso foi, eu não consegui ficar em todos os grupos, mas (...) eu sempre (...) tenho conversado bastante aqui com as meninas, e também de feedbacks pontuais (...). Eu acho que a gente teve um excelente ponto de partida nessa oficina, nessa primeira oficina de construção, eu acho que isso é (...) notório, e acho que a gente consegue, sim, (...) não tenho dúvida, que nós vamos ter um excelente trabalho no final dessas três oficinas ”	—	Acácia
184	Processos e articulações	OF2-T-ESP.01	OF2-T-ESP.01-349	“(…) Eu acho que esse é o momento excepcional para refletir sobre isso – e aí eu penso também que a estratégia dos grupos de trabalho é fenomenal ”	—	Gerânio
185	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-350	“a gente estava justamente sentado aqui tentando reorganizar e já para passar para vocês (...) como nós vamos fazer na segunda e na terceira oficina (...), passar para vocês como nós vamos conduzir todo esse processo”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
186	Processos e articulações	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-351	“A parte dois na integra deverá ser trabalhada em cada um dos grupos, e cada grupo deve ter um relator, que deve seguir nosso modelo de relatoria bastante objetivo, de modo que a gente tenha uma otimização aqui no processo e os relatores virão pra mesa falar em nome do grupo”	—	Acácia
187	Processos e articulações	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-352	“A primeira [oficina] foi um evento mais aberto, foi o lançamento, a socialização das experiências que nós já temos de educação, de avaliação da educação profissional tanto na rede estadual, nas redes estaduais, na rede federal, quanto no SNA (...), e a partir dessas sistematizações também com o grupo de trabalho (...), ou seja, entre uma oficina e outra tem um monte de gente trabalhando ”	—	Acácia
188	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-353	“agora nós temos aí uma missão de trabalhar (...), nessa terceira e na quarta oficina , elaborar indicadores e padrões referenciais de qualidade pra educação profissional e tecnológica”	—	Acácia
189	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-354	“cada uma das mesas que nós vamos ter está sendo coordenada por um dos representantes que faz parte do grupo de trabalho (...)”	—	Acácia
190	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-355	“Então os indicadores vão passar por ‘dois paredões’ , o primeiro que é justamente esses três parâmetros aí de adequação dos indicadores [utilidade, validade e simplicidade ou disponibilidade], e depois que fecharem estes, vão pra próxima oficina trabalhar o desdobramento deles, e aí quando nós trabalharmos o desdobramento nós vamos trabalhar mais outros três indicadores que são a confiabilidade, a economicidade e a estabilidade (...)”	—	Acácia
191	Processos e articulações	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-356	“essa oficina ela tem um caráter de fato de fornecer subsídios, de formação inclusive (...), para a ação que nós teremos na terceira oficina. Então (...) essa segunda oficina ela tem bem esse caráter de (...) que a gente possa se apropriar dos conceitos em relação a avaliação de políticas, em relação a avaliação de processos educacionais como um todo (...), a construção de indicadores, porque isso é o que nós vamos fazer na terceira oficina ”	—	Acácia
192	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-357	“esses grandes objetos [instituição, curso, estudante e egresso] (...) precisam agora ser organizados por dimensões e a partir daí definidos os indicadores que contemplem aspectos de educação, de gestão e de inovação”	—	Acácia
193	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-358	“eu gostaria de pontuar que teremos uma sequência de três oficinas e a primeira tem a intenção de sensibilização, de mobilização das redes, de modo que pudéssemos conhecer o que já existe, do que já está sendo desenvolvido pelas diversas redes que hoje atuam na educação profissional, em particular a rede federal, as redes estaduais e o Sistema S”	—	Acácia
194	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-359	“Nessa construção, (...) eu abro mão de porque eu não tenho aquilo na minha rede, (...) mas aquilo é importante, aquilo (...) contribui pra eu ter uma educação profissional de maior qualidade (...), então vamos deixar (...). Esse exercício foi o exercício (...) de conciliação que nós fizemos (...), inclusive na perspectiva de que a própria avaliação seja indutora de (...) mudanças, (...) inclusive (...) internas primeiramente, depois que a gente possa até externamente (...) ter alterações significativas (...)”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
195	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-360	“ nessa oficina nós vamos definir quais são esses indicadores e na próxima nós vamos aprofundar em cada indicador que nós selecionarmos para definir como eles se constitui e quais são os padrões referencias de qualidade pra ele e quais as escalas que nós vamos trabalhar (...)”	—	Acácia
196	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-361	“ nós desmembramos essas duas oficinas exatamente em função desse trabalho , que é um trabalho que requer (...) um distanciamento (...) obrigatório entre (...) a primeira parte e a segunda parte, para que a gente possa também amadurecer um pouco, e também porque vocês vão ver a sistematização que o grupo fez (...). A partir dessa sistematização inicial – que vocês vão avaliar e vão melhorar com certeza e acrescentar o que sentirem falta em termos de indicadores pra educação profissional –, nós vamos (...) aprofundar os descritores desses indicadores. Na primeira versão nós vamos ter aí um objetivo específico dessa primeira oficina é definir as dimensões e a descrição desses indicadores”	—	Acácia
197	Processos e articulações	OF1-T-RF.09	OF1-T-RF.09-362	“o Secretário falou sobre esse início desse debate (...) do sistema de avaliação da educação profissional e técnica de forma sistemática e de forma regular e isso é uma, são ações que muito tempo dentro da rede a gente vem tentando discutir junto aos fóruns como a gente vai fazer para fazer essa avaliação da educação profissional como um todo (...). Bom então (...) precisa fazer um aprofundamento desse debate através da criação de uma agenda que vai servir de diretriz para os próximos eventos ”	—	Solidago
198	Processos e articulações	OF2-T-CD.01	OF2-T-CD.01-363	“ verificar a conformidade e pertinência [dos indicadores] à luz das respostas dos seguintes questionamentos: As pessoas que definiram os indicadores conhecem a realidade da política, em especial as formas de implementação? As pessoas que fornecem, coletam, tratam, analisam e utilizam as informações estão comprometidas com a qualidade dos indicadores que constroem? Os custos de implementação dos indicadores, incluindo o processo de comunicação e busca do comprometimento com todos os envolvidos desde a seleção, produção, coleta e tratamento das informações, apresentação e subsídio às decisões, são compatíveis com os recursos disponíveis? Os indicadores escolhidos estão de acordo com as necessidades dos decisores e as possibilidades dos executores das políticas? São válidos para expressar resultados? Têm relação direta com os objetivos da Política? São oriundos de fontes confiáveis? São mensuráveis? São em quantidade suficiente para expressar as dimensões envolvidas? Consideram a dimensão territorial, quando necessária? Expressam questões transversais, quando existirem? São estáveis em relação a outras variáveis que não as de interesse? As limitações inerentes aos indicadores foram consideradas? Eis as provocações com as quais nós deveremos (...) travar alguns diálogos na próxima oficina (...) ”	—	Amarilis
199	Processos e articulações	Q-P03.RE	Q-P03.RE-137	“(...) o formato adotado dos seminários, oficinas, grupos de trabalho ”	—	Lisianto

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
200	Processos e articulações	Q-P01.RE	Q-P01.RE-138	“as divergências foram muito em função das realidades vivenciadas pelos participantes, porém mesmo com realidades diferentes, a concordância de alguns aspectos a comporem a ferramenta foi por consenso , mesmo não sendo a realidade, mas entendendo a importância”	—	Amaranto
201	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-139	“Em alguns embates, não ocorreram ganhadores ou perdedores, buscou-se o consenso, documentando os procedimentos alinhados no debate . A preocupação em sistematizar todos os procedimentos, inclusive com as devidas bases legais, foi a melhor alternativa de garantir o equilíbrio”	—	Papoula
202	Processos e articulações	Q-P01.RF	Q-P01.RF-140	“(…) os indicadores presentes no documento refletem o que se conseguiu de consenso, obtido por votação e aprovado pela maioria dos presentes”	—	Crisântemo
203	Processos e articulações	OF1-T.RE.01	OF1-T.RE.01-364	“(…) a questão dos indicadores gerais (...), isso é muito importante, nós podemos analisar se serão feitos indicadores gerais – e acredito que alguns deles serão gerais –, mas também alguns indicadores específicos , que captem a diversidade das redes (...), eu não consigo imaginar um conjunto de indicadores que somente seja geral. (...) Então precisamos ter claro o que será geral e o que será específico (...), é uma combinação, um mix desses dois”	—	Alyssum
204	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-365	“(…) nós estamos nesse momento pensando, trabalhando com todas as possibilidades. E aí, a partir de todas essas possibilidades avaliaremos o que é viável, o que não é viável, pra aí assim irmos fechando, delineando um pouco mais o escopo e afinando aí pra uma proposta final pra esse sistema”	—	Acácia
205	Processos e articulações	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-366	“(…) nós temos que ver que dimensões seriam olhadas, analisadas em relação a cada um desses indicadores [de processo e de produto], de satisfatoriedade, (...) de consistência, de congruência (...). Enfim, esse momento aqui é o momento que desemboca na operacionalização da proposta de avaliação que tem que responder a uma dada concepção de avaliação que por sua vez corresponde a uma dada noção de qualidade da educação (...). (...) vocês já têm uma infinidade de indicadores [de qualidade], que vocês já vêm utilizando (...). (...) O acúmulo que vocês já dispõem, eu acho que vocês têm plenas condições de responder, em curto espaço de tempo, ao menos com um delineamento que dê conta dessas facetas. Eu acho que se vocês chegarem a uma operacionalização e alguns consensos – como é a expectativa, se eu entendi, da Diretoria, em relação a esses indicadores –, e conseguissem implementar essas duas dimensões de acesso e insumo – que é muito ágil (...) – eu acho que já dá um primeiro panorama da educação, do estágio atual (...) da educação profissional e tecnológica”	—	Sálvia
206	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-367	“(…) a ideia é que nós consigamos, numa negociação – vai ser sempre um processo de negociação (...)”	—	Acácia
207	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-368	“A ideia é no final, (...) a partir do que nós temos sintetizado, vocês avaliem a pertinência de cada um (...), fazerem as adequações necessárias e depois avaliem a adequação dos indicadores”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
208	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-369	“a pesquisa e extensão é importante, sim (...), mas a gente precisa também pensar numa perspectiva assim, não é que as outras redes não tenham, mas [elas têm] não com esse nome e aí isso foi o que a gente tentou contemplar. (...) alguns alinhamentos que a gente precisa fazer, que a gente abstrai um pouco e aí a gente consegue alinhar. Quando a gente abstrai um pouco o conceito, as vezes não é nem o conceito, é a terminologia aí a gente consegue contemplar, foi isso mais ou menos o que a gente tentou, a gente conseguiu fazer lá no [grupo de avaliação] de estudante”	—	Acácia
209	Processos e articulações	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-370	“Então esses quatro [aspectos de avaliação – estudantes, egressos, instituição, curso] (...) foi o que nós imaginamos de tentar sistematizar indicadores, ou seja, buscar em cada um dos documentos indicadores que já estão construídos e aí é extrair, não há manipulação deles ”	—	Acácia
210	Processos e articulações	OF1-T-RE.02	OF1-T-RE.02-371	“Eu acredito, por mais que possamos discordar, que parte desses consensos está na resolução [das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio]. A resolução foram três anos de grande debate, de briga, tensão, pode não ser, eu sempre falo isso, a resolução que eu gostaria de ter, mas é a resolução que temos e construímos, que conseguimos construir. Então, ela aponta vários elementos que podem ser, podem ser um quadro analítico bastante interessante para pensar esse consenso . Porque de fato, a grande discussão vai ser nas ênfases”	—	Cravo
211	Processos e articulações	Q-P06.RF	Q-P06.RF-141	“(…) nem todos os estados possuem uma rede de EPT consolidada, onde a oferta é feita de forma não sistêmica e/ou sustentável ”	—	Prímula
212	Processos e articulações	Q-P01.RF	Q-P01.RF-142	“(…) o documento ora apresentado retrata as conclusões a que chegamos. Em muitos desses itens não houve consenso, porém representam a opinião da maioria ”	—	Crisântemo
213	Processos e articulações	Q-P01.SNA	Q-P01.SNA-143	“As diretrizes expressam demonstram mais claramente as concepções de Educação Profissional da Rede estadual e Federal. Os serviços Nacionais de Aprendizagem possuem uma dinâmica diferenciada - cada um representado seu setor produtivo. O entendimento sobre a dinâmica desses sistemas ficou prejudicada no documento . É necessário se repensar e articular melhor essas concepções”	—	Adónis
214	Processos e articulações	Q-P02.RF	Q-P02.RF-144	“As Escolas Técnicas Vinculadas estavam num momento de afirmação de seu status institucional pois, de início, elas sequer eram mencionadas pelos membros dos institutos, quando se referiam à Rede Federal. Ademais, as Escolas Técnicas Vinculadas oferecem muitos cursos de formação em Artes que (...) têm uma natureza bastante distinta das outras áreas do conhecimento. A pouca compreensão dessas diferenças dificulta o diálogo. Não impede, mas torna-o mais difícil”	—	Girassol
215	Processos e articulações	Q-P02.RF	Q-P02.RF-145	“As Escolas Técnicas Vinculadas, que têm natureza diversa dos Institutos, tiveram que se fazer representar no processo através de alguns embates, até que fossem reconhecidas nas suas diferenças. Nesses embates, houve ainda mais destaque às diferenças de processos de formação e de perfil dos egressos dos Cursos de Artes. Não foi fácil conseguir esse entendimento. Mas, através do diálogo, creio que conseguimos contribuir para que o documento do SINAEP não excluísse essas diferenças (...)”	—	Girassol

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
216	Processos e articulações	Q-C04	Q-C04-146	“as instituições serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) (...), salvo algumas posturas, no geral o que se notou foi uma sintonia entre os elementos e as proposições defendidas pelo conjunto dessas instituições”	—	Margarida
217	Processos e articulações	Q-P03.RE	Q-P03.RE-147	“Como representante da rede estadual (...), me senti muito contemplado , podendo compartilhar as minhas vivências e ideais e alcançar muito aprendizado com o coletivo das representações”	—	Lisianto
218	Processos e articulações	Q-P02.RF	Q-P02.RF-148	“Em decorrência dos conflitos (pouco explicitados) quanto ao financiamento público do Sistema S (...), particularmente, percebi uma capacidade organizacional e gerencial, no geral, melhor articulada nos representantes do Sistema S, durante o processo . Em muitos aspectos relativos aos processos de avaliação e controle da qualidade do serviço educacional ofertado, o Sistema S se mostrava mais avançado, ao lado de Institutos de referência como o Paula Souza, o Colégio D. Pedro e o Instituto de Campinas. Diante disso, alguns deixavam transparecer certo ‘ciúme’ (...). Claro que pouco pude expressar essa minha percepção ”	—	Girassol
219	Processos e articulações	Q-C01	Q-C01-149	“Em muitos momentos, houve um claro lamento por parte dos participantes de determinada rede quando ao resultado final da discussão, ainda que os participantes tenham concordado com a redação acordada”	—	Astromélia
220	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-150	“Entre eles [os representantes dos SNA], os confrontos eram maquiados, sutis e pouco perceptíveis . Surgiram, no grande grupo, nos trabalhos de definição dos indicadores, quando se percebia que as defesas eram muito mais para uma auto-proteção, buscando não evidenciar as dificuldades do processo, nem deixar prevalecer alguma concepção mais progressista”	—	Papoula
221	Processos e articulações	Q-P03.RE	Q-P03.RE-151	“Estados com maior autonomia e empoderamento para os seus gestores, apresentaram melhores resultados ”	—	Lisianto
222	Processos e articulações	Q-C02	Q-C02-152	“na reunião havia representantes das diferentes instâncias, pública e particular. Mas ressalto que houve um peso maior com pessoas do IFRN . Essa distribuição poderia ser mais equitativa”	—	Bromélia
223	Processos e articulações	Q-P03.RF	Q-P03.RF-153	“ Não lembro-me de conflito entre os representantes do Sistema S . Todos eram bem preparados para defender as suas políticas e concepções”	—	Glicínia
224	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-154	“não participação do segmento estudantil, um segmento importantíssimo para a elaboração de qualquer proposta avaliativa. Desse modo, não tivemos a voz (participação) direta dos estudantes ”	—	Papoula
225	Processos e articulações	Q-P01.RE	Q-P01.RE-155	“Naturalmente alguns contribuíram mais outros menos , mas todas foram importantes”	—	Amaranto
226	Processos e articulações	Q-P02.RF	Q-P02.RF-156	“O esforço na construção do diálogo, para mim, foi intenso. Ainda assim, sabe-se que a construção coletiva de uma visão macro, em que todos estão representados, mas não exclusivamente , é um árduo processo”	—	Girassol

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
227	Processos e articulações	Q-P06.RF	Q-P06.RF-157	“Os maiores conflitos que o sistema S , de modo geral, trouxe para as discussões foi a sua própria experiência. Como eles já realizam a avaliação dos seus cursos e possuem uma estrutura própria para isso, muitas vezes tentaram impor suas ideias e concepções , o que confrontou com a opinião dos demais”	—	Prímula
228	Processos e articulações	Q-C05	Q-C05-158	“Se considerarmos o tamanho do trabalho e a sua complexidade, contou-se com muitos participantes . Foi um trabalho grandioso. Mas, se considerarmos a extensão e amplitude da EPT em todo o país, ainda assim, tivemos uma pouca representatividade . (...) Teve uma participação direcionada, basicamente, para os gestores ”	—	Papoula
229	Processos e articulações	Q-C02	Q-C02-159	“Também ficou evidente o desconhecimento das técnicas de avaliação empregados pelo Senai , que naquele momento estava bem à frente das demais redes ”	—	Bromélia
230	Processos e articulações	Q-C01	Q-C01-160	“Uma das principais características do trabalho foi, sem dúvida, a diversidade de representação das redes. Ainda que, numericamente, essa representação nem sempre tenha sido equânime - as representações das redes públicas, somadas, eram em maior número do que as do Sistema S; além disso, também estavam presentes às reuniões representantes do governo federal (...)”	—	Astromélia
231	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-372	“(…) a gente precisa que realmente que sejam definidas as pessoas que têm ações de avaliação de modo que a gente tenha um trabalho um pouco mais concentrado, já que a portaria que constitui esse grupo, (...) dá um prazo para que o grupo conclua os trabalhos em 60 dias e mais 60 (...)”	—	Acácia
232	Processos e articulações	OF4-T-RE.03	OF4-T-RE.03-373	“(…) na mesma colocação da colega, e também o Bira colocou, ontem eu inclusive colocava, à medida qu’eu ia lendo o documento eu não conseguia me encontrar como rede pública . Por quê? Porque remete ao SINAES. Nós não temos, nós só temos técnico e eu, realmente, eu não consegui. Agora com a sua fala, de fazer uma situação diferenciada em relação à educação profissional, tudo bem. Mas como está hoje o documento, remetendo sempre ao SINAES, eu não me encontro como rede pública”	—	Dália
233	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-374	“(…) no final (...), quando nós concluirmos esse trabalho – concluirmos no sentido de termos já alguma coisa para apresentar de volta e não no sentido de ser um trabalho já final –, (...) quando concluirmos essa etapa de elaboração, que possamos também contar com vocês aqui de volta pra apresentar e pra discutir e pra aprimorar ainda mais esse processo ”	—	Acácia
234	Processos e articulações	OF3-T-CD.04	OF3-T-CD.04-375	“(…) o GT de [avaliação de] cursos ontem iniciou o trabalho junto, com cursos técnicos e cursos FIC, e naquele momento a gente tinha a ideia de trabalhar inicialmente juntos e depois separar pra cursos técnicos e cursos FIC, o que não ocorreu até esse momento [por falta de tempo e pelo volume da discussão], inclusive a gente depois vai precisar dar um encaminhamento nesse sentido”	—	Lobélia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
235	Processos e articulações	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-376	“(…) os apêndices são a sistematização dos indicadores após a última oficina em que nós trabalhamos, ainda com base em algumas diretrizes da própria Setec , e também, em alguns casos, a necessidade de alguns indicadores mais quantitativos que não foram tão abordados nas oficinas”	—	Acácia
236	Processos e articulações	OF3-T-CD.05	OF3-T-CD.05-377	“a gente discutiu também que em alguns momentos, é muito difícil definir esses indicadores sem pensar no instrumento, sempre estávamos pensando também, mas como é que isso vai ser vai ser materializado, como é que esse indicador isso vai ser perguntado aos alunos , então isso não era muito descolado”	—	Petúnia
237	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-378	“a gente entende que por ser um grupo de trabalho, ou seja, por termos uma produção ao final, uma oficina que vai ter que sistematizar indicadores, inclusive outras outros instrumentos, então nós também entendemos que nós não podemos trabalhar com um grupo (...) com esse tamanho aqui de 90, entre 60 e 90 pessoas, porque senão nós não temos (...) uma ação realmente eficiente ”	—	Acácia
238	Processos e articulações	OF4-T-RE.05	OF4-T-RE.05-379	“Aqui é algo que o grupo bateu bastante : recorrência de temas anteriormente discutidos como a questão da expressão ‘pesquisa e extensão, PDI’ e tal. Falas muito que vem do ensino superior ainda presente, como se fosse aplicar. (...) em vários momentos foi discutido que a pesquisa e extensão, ela não deveria estar como um dos focos do ensino médio técnico”	—	Urze
239	Processos e articulações	OF3-T-CD.05	OF3-T-CD.05-380	“É nós tivemos, esse grupo [de avaliação de estudantes] (...) qualificou que foi uma construção permanente, constante (...), a cada encontro ele é desfeito e se faz e vai se fazendo novos indicadores ou aproximações de indicadores. (...) Então começamos esse trabalho com essa perspectiva, mas sabemos que o que nós tínhamos ali não eram indicadores ainda e ainda íamos discutir bastante. Então tivemos muitas ideias (...), o grupo tem muitas ideias convergentes e divergentes , mas conseguimos trabalhar. Já hoje, a partir de hoje pela manhã nós conseguimos pacificar alguns termos e algumas ideias (...), e realmente a gente conseguiu dar unidade é a listagem que tinha”	—	Petúnia
240	Processos e articulações	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-381	“então muitas das instituições que nós convidamos, esse primeiro evento ele foi mais livre em termos de participação (...), foi muito por adesão, os outros dois eventos não (...), serão custeados diretamente pela SETEC, (...) a participação de todos (...) osicineiros. (...) A gente precisa que realmente que sejam definidas as pessoas que têm ações de avaliação de modo que a gente tenha um trabalho um pouco mais concentrado”	—	Acácia
241	Processos e articulações	OF3-T-GOV.01	OF3-T-GOV.01-382	“eu parablenizo a todos a todas as equipes que trabalharam os grupos, eu acho que foi uma harmonia, uma sintonia , com exceção do grupo de estudantes, mas depois a gente conseguiu se encontrar, se achar, foi maravilhoso, pra mim eu acho que (...) do momento do início pra o final a gente realmente teve um crescimento considerável, uma harmonização que foi imprescindível pra gente realmente poder ter um trabalho que, não tenham dúvida que a gente vai chegar no final dele – hoje já tem uma qualidade importante –, mas a gente vai chegar no final dele ainda melhor ”	—	Acácia

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
242	Processos e articulações	OF4-T-RF.06	OF4-T-RF.06-383	“ Não queria ser chato de novo e falar do mesmo assunto (...). Então eu volto a dizer, eu acho que vai criar um problema se usar o mesmo nome CPA para as escolas só do técnico”	—	Lírio
243	Processos e articulações	OF3-T-CD.03	OF3-T-CD.03-384	“ Não tivemos muitas discussões, porque (...) acho que a parte de [avaliação de] egressos é também um pouquinho mais fácil até de lidar, os termos são mais pacificados, os (...) indicadores são mais (...) comuns, mais tranquilos também de lidar”	—	Iris
244	Processos e articulações	OF4-T-RF.06	OF4-T-RF.06-385	“Não, eu queria retomar/esgotar esse tema , porque realmente isso vai gerar problema como gerou com as CPAs quando foram criadas pelo SINAES (...)”	—	Lírio
245	Processos e articulações	OF2-T-CD.05	OF2-T-CD.05-386	“ nós é que vamos nos debruçar e pensar nessa na construção , de estabelecer esse diálogo e construir os indicadores de avaliar a educação profissional e tecnológica”	—	Petúnia
246	Processos e articulações	OF4-T-RF.01	OF4-T-RF.01-387	“o texto original não há qualquer citação, ou não é qualquer, mas não há muita citação no texto sobre a participação dos [servidores] técnicos[administrativos] no processo de gestão, ensino, aprendizagem. A gente entendeu, na discussão do grupo, que é necessário que os técnicos, os técnicos administrativos, apareçam mais frequentemente no momento em que for necessário mencioná-los, ao lado de docentes, enfim, ou especificamente, eles mesmos, como um corpo de trabalho necessário e fundamental para que a instituição e os cursos e os estudantes e os egressos, enfim, todo mundo tenha qualidade no atendimento”	—	Violeta
247	Processos e articulações	OF3-T-CD.02	OF3-T-CD.02-388	“objeto avaliação institucional, que não é um objeto simples, ele necessariamente (...) condensa nele muitos indicadores, até pelo próprio nome (...), avaliação da instituição, então, é bastante difícil ser uma coisa reduzida dado dada a dimensão de uma instituição”	—	Begônia
248	Processos e articulações	OF2-T-GOV.01	OF2-T-GOV.01-389	“pra que essas negociações – que são inevitáveis –, (...) que tudo isso seja percebido por nós como uma construção nossa (...)”	—	Acácia

F.3. Categoria CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Subcategoria CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
1	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-320	“a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica , geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas (...), associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular ”	item 7.2, seção III	—
2	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-321	“a vinculação com a educação básica e uma escola pública de qualidade”	p. 203	—
3	Currículo	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-322	“a) A articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnicas, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano”	p. 17	—
4	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-323	“ articula a educação superior, básica e profissional , pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino”	p. 18	—
5	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-324	“Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica (...) ”	item 3, seção II	—
6	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-325	“integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, na formação inicial e na formação continuada”	p. 25	—
7	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-326	“IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica (...) ”	art. 6º	—
8	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-327	“No que diz respeito aos cursos da educação básica cabe a observância de sua vinculação com a formação profissional, daí a prevalência, nos institutos federais, dos cursos com currículos na forma integrada	p. 24	—
9	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-328	“(…) implica pautar a educação profissional e tecnológica brasileira nos seguintes princípios: (...) (b) articulação entre educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia como base da proposta político-pedagógica e da construção de currículos (...)”	p. 40	—
10	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-329	“(…) integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia ”	item 3, seção II	—
11	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-330	“10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos (...), nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania (...) ”	Meta 10	—
12	Currículo	DEP-BR-D04	DEP-BR-D04-331	“3.2. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana”	p. 43	—
13	Currículo	DEC-EPT	DEC-EPT-332	“Art. 2º A educação profissional e tecnológica observará as seguintes premissas: (...) II - integração aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia ; e III - produção, difusão e transferência de conhecimentos e tecnologias articulados ao desenvolvimento socioprodutivo e ambiental ”	—	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
14	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-333	“Articulando as dimensões educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia , essa formação tem por finalidade contribuir para que o cidadão possa atuar como agente da produção social, do trabalho e da transformação da realidade e do entorno em que está inserido, no alcance da emancipação humana”	p. 40	—
15	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-334	“I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação”	art. 14	—
16	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-335	“IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”	art. 35	—
17	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02 -336	“o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos	p. 9	—
18	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-337	“Profissionalizar num sentido de promoção do ser humano (...), sustentado nos conceitos de ciência, tecnologia, cultura e trabalho ”	p. 197	—
19	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-338	“Tem como base da proposta educacional e do desenvolvimento curricular a integração entre os diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura ” (Senac. DN, 2014, p. 11).	p. 11	—
20	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-339	“Uma educação profissional no qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura são dimensões indissociáveis e que constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser assegurados”	p. 203	—
21	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-340	“VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”	art. 2º	—
22	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-341	“XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas”	art. 6º	—
23	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-342	“XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais ”	art. 6º	—
24	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-343	os processos de formação orientados “com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão”	p. 6	—
25	Currículo	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-223	“(…) é imprescindível que o currículo, o projeto, mesmo diante dos vários aspectos que justifiquem especificidades de qualquer natureza estejam sempre estruturados com base na garantia de conteúdos que configurem e integrem a dimensão científica, a tecnológica, a dimensão cultural, a dimensão do trabalho ”	—	Milefólio
26	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-344	“10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho (...)”	Meta 10	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
27	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-345	“11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude”	Meta 11	—
28	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02 -346	“a concepção das atividades de extensão como forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade”	p. 9	—
29	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-347	“A elaboração de perfis profissionais com base em competências tem início na análise funcional, centrada nos resultados que o trabalhador deve apresentar, levando em consideração estudos sobre o mercado de trabalho e sobre as tendências das áreas tecnológicas, que servem de insumos para a discussão e a validação dos perfis profissionais em Comitês Técnicos Setoriais (CTS) – fóruns técnico-consultivos que possibilitam a aproximação do mundo do trabalho com a educação profissional”	p. 366	—
30	Currículo	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-348	“b) Articular a educação profissional com o mundo do trabalho ”	p. 18	—
31	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-349	“Baseado na metodologia de desenvolvimento de competências , a organização curricular dos cursos e programas de educação profissional ofertados pela Instituição, alinham os perfis profissionais de conclusão dos cursos as demandas do mundo do trabalho ”	—	—
32	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-350	“defende-se uma educação profissional vinculada ao mundo do trabalho , que dialoga com o setor produtivo, analisando as reais necessidades dos trabalhadores (...)”	p. 202	—
33	Currículo	DEP-SNA-D02	DEP-SNA-D02 -351	“ escutas de mercado por meio de fóruns setoriais por segmento, com a participação de atores do mundo do trabalho – empresas, instituições de ensino, sindicatos e alunos. Nessas ações, a instituição tem como objetivo coletar e sistematizar informações qualificadas sobre as inter-relações das ocupações, identificando os fazeres comuns, as funções e os limites de atuação de cada uma delas”	p. 390	—
34	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-352	“essa educação está alicerçada em alguns pressupostos como: integração ao mundo do trabalho, (...) ”	p. 203	—
35	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-353	“III - orientação para o trabalho ”	art. 27	—
36	Currículo	DEP-SNA-D02	DEP-SNA-D02 -354	“o que se busca objetivamente com a formação profissional é a aproximação do ensino ao mundo do trabalho , ocasionando a oferta de profissionais qualificados, com perfis socioemocionais satisfatórios, inovadores e capazes de se adequar às novas tecnologias, o que contribui para o aumento da produtividade e para o crescimento sustentável da economia ”	p. 389	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
37	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-355	“Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa”	pp. 10-11	–
38	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-356	“uma política estadual que visa à implantação, ao desenvolvimento e à consolidação de ações que integram a política estadual sustentada em propostas estratégicas de formação do cidadão e sua inter-relação com o mundo do trabalho ”	p. 195	–
39	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-357	“Visa atender à missão de educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo” (Senac. DN, 2014, p. 11).	p. 11	–
40	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-358	“XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais ”	art. 3º	–
41	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-359	“(…) a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres ”	item 5.2, seção III	–
42	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-360	“11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais , bem como a interiorização da educação profissional”	Meta 11	–
43	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-361	“19. Implantar (...) cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada”	item 9.3, seção III	–
44	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-362	“2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional , dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo”	item 7.3, seção III	–
45	Currículo	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-363	“c) Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda (...) ”	p. 19	–
46	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-364	“Considera que a educação profissional deve estar em articulação permanente com o desenvolvimento socioeconômico sustentável regional ” (Senac. DN, 2014, p. 11).	p. 11	–
47	Currículo	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-365	“devem atuar como agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades e representações locais e regionais, significado maior da articulação com os arranjos produtivos, sociais e culturais” (Brasil. MEC, 2010).	–	–

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
48	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-366	“essa educação está alicerçada em alguns pressupostos como: (...) interação com outras políticas públicas (...) ”	p. 203	—
49	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-367	“esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade , na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional ”	p. 21	—
50	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-368	“IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo”	art. 6º	—
51	Currículo	DEP-RF-D05	DEP-RF-D05-369	“Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social , cabendo às primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório”	p. 19	—
52	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-370	Contribuição para o progresso socioeconômico, dialogando “efetivamente com as políticas sociais e econômicas , dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais”	pp. 6-7	—
53	Currículo	OF1-T-RE.01	OF1-T-RE.01-224	“A primeira questão a considerar é deve-se levar em consideração a articulação daquela ação da educação profissional com as políticas de desenvolvimento , se elas levam ou não em consideração essas políticas, (...) políticas públicas de educação, eu estou falando de elevação de escolaridade como elemento, (...) e trabalho, emprego e renda (...) . Então o ideal é que tivéssemos uma política de educação profissional totalmente articulada em todos os níveis com essa possibilidade, então podemos estar mensurando essa possibilidade”	—	Alyssum
54	Currículo	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-225	“uma forma de educação que aguça os nossos melhores sentimentos quando identificamos a sua contribuição ao desenvolvimento econômico brasileiro, à organização de sua estrutura produtiva (...)”	—	Milefólio
55	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-371	“XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados , segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos”	art. 6º	—
56	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-372	A educação profissional “se desenvolve por meio de cursos, programas e ações extensivas que se organizam por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos ”	—	—
57	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-373	A organização dos currículos por itinerários formativos “permite que os estudantes planejem sua carreira desde a formação inicial, passando pelo curso técnico até o superior de tecnologia (tecnólogo)”	—	—
58	Currículo	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-226	“os critérios para o planejamento e organização dos cursos de educação profissional técnico de nível médio, que não é simplesmente o atendimento às demandas socioeconômicas, mas a conciliação dessas demandas com a própria vocação da instituição educacional, a possibilidade de organização curricular com itinerários formativos , inclusive a identificação dos perfis profissionais claros para todo o itinerário formativo”	—	Jacinto

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
59	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-374	“(...) assume-se a educação como direito de cidadania que se efetiva como prática social”	p. 39	—
60	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-375	“(...) concepção de educação cidadã , a fim de contribuir efetivamente, para a construção de uma sociedade mais inclusiva, participativa e igualitária”	p. 39	—
61	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-376	“(...) implica pautar a educação profissional e tecnológica brasileira nos seguintes princípios: (...) (c) valorização da pluralidade cultural, da inclusão social e do respeito e reconhecimento da diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais, sociais e econômicas dos sujeitos e às identidades de gênero e étnico-raciais (...)”	p. 40	—
62	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-377	“(...) paradigma de educação para cidadania como requisito político e pedagógico para que as instituições educativas cumpram sua função social (...)”	p. 39	—
63	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-378	“(...) reafirma-se o importante papel que a educação profissional e tecnológica assume, como uma das modalidades da educação brasileira, na formação para a cidadania e para a inserção dos sujeitos no mundo contemporâneo”	p. 40	—
64	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-379	“10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas , inclusive na modalidade de educação a distância (...)”	Meta 10	—
65	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-380	“10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade , por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional”	Meta 10	—
66	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-381	“11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ”	Meta 11	—
67	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-382	“11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio (...)”	Meta 11	—
68	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-383	“11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas , de acordo com os seus interesses e necessidades”	Meta 11	—
69	Currículo	DEC-EPT	DEC-EPT-384	“Art. 15. A educação profissional técnica de nível médio tem por finalidade proporcionar ao estudante o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania , com base em fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais”	—	—
70	Currículo	DEC-EPT	DEC-EPT-385	“Art. 1º A educação profissional e tecnológica (...) é modalidade educacional que se articula aos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, fundamentando-se na prática para a cidadania, na preparação para atuação no mundo do trabalho, na emancipação dos sujeitos e na transformação social ”	—	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
71	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-386	“Busca-se a formação de pessoas autônomas , capazes de mobilizar conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) diante de situações de vida pessoal e profissional, em que os conhecimentos não subsistem isoladamente, pois compõem um todo harmônico junto com os demais saberes”	p. 368	—
72	Currículo	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-387	“compromisso (...) com a justiça social, equidade, cidadania , ética, preservação do meio ambiente (...)” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
73	Currículo	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-388	“compromisso (...) com diversidade , com a redução das barreiras educativas e com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas (...)” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
74	Currículo	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-389	“Compromisso da oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
75	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-390	“Defender uma escola dessa natureza significa o resgate da dimensão política da educação, incluindo a dimensão cidadã ”	p. 203	—
76	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-391	“educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana”	p. 10	—
77	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-392	“fundamentam-se em bases que compreendem a educação profissional e tecnológica como estrutura de um plano estratégico nacional para o desenvolvimento e a inclusão social ”	p. 203	—
78	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-393	“I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”	art. 27	—
79	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-394	“Identifica e valoriza a diversidade e tem como premissa os princípios da educação inclusiva, contribuindo para a profissionalização de pessoas com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, assim como de povos indígenas, quilombolas e populações do campo” (Senac. DN, 2014,).	pp. 11-12	—
80	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-395	“II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional ”	art. 6º	—
81	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-396	“III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”	art. 2º	—
82	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-397	“IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância ”	art. 3º	—
83	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-398	“necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania, na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade”	p. 9	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
84	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-399	“o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como: (...) Direito de cidadania , para formar pessoas ativas na dinâmica do convívio social e participe na definição dos projetos de desenvolvimento nos âmbitos público e privado, pessoais e coletivos. Nessa perspectiva, a educação configura-se canal que contribui, em conjunto com outras práticas sociais, para mudança do estado de cidadania e transformação da realidade social, quando dirigida à formação de seres humanos críticos, autônomos e emancipados (...)”	p. 39	—
85	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-400	“prover o cidadão de possibilidades de profissionalização. Profissionalizar num sentido de promoção do ser humano , sob uma visão crítica dos processos de produção (...)”	p. 197	—
86	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-401	“resgate de concepções e princípios gerais baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais , o desenvolvimento socioeconômico (...)”	p. 203	—
87	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-402	“sintonia dos currículos com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental , pautada na ética da responsabilidade e do cuidado”	p. 10	—
88	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-403	“V - indissociabilidade entre educação e prática social , considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem”	art. 6º	—
89	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-404	“VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional , gestão ambiental, segurança do trabalho , gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho ”	art. 14	—
90	Currículo	DEP-RF-D05	DEP-RF-D05-405	“visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas”	p. 19	—
91	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-406	“X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental ”	art. 2º	—
92	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-407	“X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades , considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade”	art. 6º	—
93	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-408	“XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais , assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo ”	art. 6º	—
94	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-409	“XII - consideração com a diversidade étnico-racial ”	art. 3º	—
95	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-410	“XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”	art. 3º	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
96	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-411	O modelo pedagógico “parte da prerrogativa que educação profissional ofertada deve ser transformadora , contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos, não apenas do ponto de vista profissional, mas, também, em sua condição de cidadãos , de forma a trazer impacto positivo em suas vidas, na comunidade em que vivem e para a sociedade como um todo”	—	—
97	Currículo	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-227	“Defendemos que esta concepção seja revelada em um projeto de educação profissional que tenha a sociedade como referência e a formação do homem em todas as suas dimensões como opção ”	—	Milefólio
98	Currículo	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-228	“uma forma de educação que aguça os nossos melhores sentimentos quando identificamos a sua contribuição (...) à elevação em degraus na escada da cidadania do lugar dos jovens e trabalhadores desse país”	—	Milefólio
99	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-412	“a formação busca desenvolver, junto aos alunos, características que os diferenciam enquanto profissionais formados pelo Senac e pelas quais serão reconhecidos no mercado de trabalho, a saber: atitude empreendedora, domínio técnico-científico, visão crítica, atitudes sustentável e colaborativa ”	—	—
100	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-413	“Ao longo do curso, o aluno adquire certificações intermediárias, à medida que finaliza as unidades curriculares. Isso aumenta as chances de ele conseguir um emprego , mesmo antes de receber o diploma final”	—	—
101	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-414	“O ensino que leva para o mercado de trabalho ”	—	—
102	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-415	“Os profissionais formados pelo SENAI estão prontos para entrar no mercado de trabalho e responder às demandas de uma indústria focada em produtividade, competitividade e inovação ”	—	—
103	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-416	“Reconhece a importância da educação profissional como vetor de inclusão e promoção social , uma vez que contribui para a inserção das pessoas no mercado de trabalho , possibilitando sua participação ativa na sociedade e o exercício da cidadania” (Senac. DN, 2014, p. 11).	p. 11	—
104	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-417	“10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional , objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora”	Meta 10	—
105	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-418	“15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional”	item 5.3, seção III	—
106	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-419	“4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais , sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente”	item 7.3, seção III	—
107	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-420	“a educação profissional (...) deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador ”	item 7.2, seção III	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
108	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-421	“a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana , por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas”	p. 33	—
109	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-422	“a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado”	item 7.1, seção III	—
110	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-423	“A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos”	item 5.2, seção III	—
111	Currículo	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-424	“c) Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de (...) educação de jovens e adultos ”	p. 19	—
112	Currículo	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-425	“compromissos (...) com a implantação do programa de reconhecimento de saberes não formais para fins de certificação e acreditação profissional” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
113	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-426	“É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente – o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho”	item 5.2, seção III	—
114	Currículo	DEP-BR-D07	DEP-BR-D07-427	“IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida ”	art. 206	—
115	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-428	“Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional ”	—	—
116	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-429	“oferecendo a jovens e adultos, condições de reconhecer-se como cidadão trabalhador ”	p. 197	—
117	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-430	“XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida ”	art. 3º	—
118	Currículo	OF2-T-GOV.02	OF2-T-GOV.02-229	“Então ainda que seja importante termos as ações voltada pra certificação, pra formação e qualificação (...) por meio de cursos de formação inicial e continuada, mas nosso foco é seguramente pra ampliar as oportunidades pros jovens trabalhadores que queiram terminar o ensino médio pra aqueles que não tiveram a oportunidade correta e também fazerem seus cursos técnicos ”	—	Narciso
119	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-431	“10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio”	Meta 10	—
120	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-432	“11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico”	Meta 11	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
121	Currículo	DEC-EPT	DEC-EPT-433	“Art. 34. Os processos de certificação profissional constituem-se em um conjunto articulado de ações de natureza educativa, científica e tecnológica, com diretrizes voltadas para: I - a sistematização de saberes, conhecimentos e competências que possibilite a elaboração de itinerários de certificação e formação profissional; II - o desenvolvimento de metodologias que permitam identificar, avaliar e reconhecer saberes, conhecimentos e competências necessários ao prosseguimento de estudos ou ao exercício profissional; III - o atendimento a demandas de certificação profissional correspondentes a cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a cursos técnicos de nível médio e a cursos superiores de tecnologia; IV - o atendimento a demandas de programas especiais para a certificação de docência na educação profissional; e V - a inclusão socioprofissional e o aumento das possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente”	—	—
122	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-434	“Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”	—	—
123	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-435	“metodologias educacionais que consideram os percursos de profissionalização das pessoas, projetando cursos e programas educacionais orientados por itinerários formativos voltados para o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e experiências profissionais ” (Senac. DN, 2014,).	p. 9	—
124	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-436	“um sistema flexível de reconhecimento de créditos obtidos em qualquer uma das modalidades [de ‘formação’ formal e não-formal] e certifica competências adquiridas por meios não-formais de educação profissional”	item 7.2, seção III	—
125	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-437	“X - valorização da experiência extraescolar ”	art. 3º	—
126	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-438	A formação do trabalhador “capaz de tornar esse cidadão um agente político , para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta ; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (Brasil, MEC, Setec, 2010e, p. 33).	p. 33	—
127	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-439	“(…) a definição de educação profissional e tecnológica alicerça-se nas visões de educação politécnica, de omnilateralidade e de formação integral dos sujeitos ”	p. 40	—
128	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-440	“(…) constitui-se processo ético-político de construção social que visa, ao mesmo tempo, a qualificação profissional e a formação integral dos sujeitos ”	p. 40	—
129	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-441	“(…) implica pautar a educação profissional e tecnológica brasileira nos seguintes princípios: (a) formação integral dos sujeitos , perspectivada na formação cidadã e na emancipação humana, com vistas à efetiva inserção socioprofissional e educacional dos estudantes e à articulação dos valores estéticos, políticos e éticos aos conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (...)”	p. 40	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
130	Currículo	DEP-BR-D04	DEP-BR-D04-442	“3.1. Formação humana integral ” – “a educação geral como parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” e uma formação humana que garanta “ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”	p.41	—
131	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-443	“A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade , no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação ”	pp. 33-34	—
132	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-444	“a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes (...)”	p. 27	—
133	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-445	“compreensão de formação do cidadão, com características humanísticas e científico-tecnológicas que transcendem a formação do cidadão mínimo, e que busca a formação integral de todos os sujeitos inseridos num processo de formação”	p. 204	—
134	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-446	“fortalecer o sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói e de que projeto de sociedade se pretende”	p. 30	—
135	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-447	“I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante ”	art. 6º	—
136	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-448	“III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática”	art. 14	—
137	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-449	“o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como: (...) Prática social com objetivos educativos, para prevalecerem finalidades formativas, essencialmente, focadas na formação humana integral . Esse princípio se concretiza no conjunto das atividades pedagógicas, nas relações estabelecidas entre todos os atores que as realizam e no comprometimento político inerente à educação institucionalizada”	p. 39	—
138	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-450	“precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social”	p. 9	—
139	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-451	“preocupação central no sujeito e sua formação integral ”	p. 202	—
140	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-452	“reúnem, da diversidade sociocultural, princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação profissional e tecnológica em sintonia com os valores universais do homem ”	p. 21	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
141	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-453	“uma educação profissional que supere o imediatismo do mercado , onde o conhecimento é um instrumento de emancipação e não de doutrinação dos trabalhadores”	p. 205	—
142	Currículo	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-230	“Essa visão orgânica de educação que foi uma grande contribuição da atual LDB , que entendeu a educação profissional na confluência aí de pelo menos de dois direitos fundamentais do cidadão, o direito a educação e o direito ao trabalho entendido de maneira integrada e não de maneira segmentada”	—	Jacinto
143	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-454	“a capacidade pessoal de continuamente mobilizar, articular e colocar em ação seus saberes , em termos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores para responder criativamente aos desafios diários da vida pessoal, social e profissional, bem como aos requerimentos do mundo do trabalho com eficiência e eficácia ”	p. 9	—
144	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-455	“A descrição dos perfis profissionais observa a seguinte estrutura: a definição da competência geral ; o mapeamento das funções (macroprocessos) e subfunções (atividades) referentes à ocupação; os padrões de desempenho, que são parâmetros ou critérios de qualidade que permitem aferir o desempenho do trabalhador em cada uma das suas subfunções; a ênfase às competências socioemocionais, que são de caráter transversal e estão relacionadas à qualidade e à organização do trabalho, às relações interpessoais e à condição do trabalhador de responder a situações novas e imprevistas; o contexto de trabalho da ocupação; e a identificação de possíveis ocupações intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho ”	pp. 366-367	—
145	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-456	“a organização de um curso passa a ter como ponto de partida o perfil profissional, no qual se encontram as principais características do profissional, bem como as competências necessárias para atuação na ocupação ”	—	—
146	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-457	“Adota, como orientação fundamental para a organização e a estrutura curricular dos cursos e programas de educação profissional, a metodologia de desenvolvimento de competências , de acordo com os perfis profissionais de conclusão dos cursos” (Senac. DN, 2014,).	p. 11	—
147	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-458	“ao assumir o conceito de competências como base do seu processo educacional , (...) responder integralmente às novas demandas do setor produtivo e (...) a formação de um profissional com maior autonomia e capacidade de resolver problemas complexos mediante uma compreensão global dos processos”	pp. 364-365	—
148	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-459	“assumiu-se que o desenvolvimento de competências profissionais deveria corresponder à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para desempenhar funções e/ou atividades típicas de uma ocupação, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho”	p. 365	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
149	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-460	“Currículo do curso: Tradução da demanda do mercado para uma linguagem educacional, levando os cursos a estarem alinhados com a necessidade da indústria”	—	—
150	Currículo	DEP-SNA-D02	DEP-SNA-D02-461	“espera-se que o profissional formado (...) demonstre domínio técnico-científico em seu campo profissional, tenha visão crítica sobre a realidade e sobre as ações que desempenha e apresente atitude empreendedora , sustentável e colaborativa, atuando com foco em resultados ”	p. 390	—
151	Currículo	DEP-SNA-D04	DEP-SNA-D04-462	“ Formar para o desenvolvimento de competências , pressupõe a ruptura de conceitos e práticas tradicionais e a efetivação de uma nova compreensão do propósito educacional, que viabilize um modelo de ensino comprometido com as demandas da indústria e da sociedade como um todo ”	p. 103	—
152	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-463	“métodos capazes de subsidiar uma formação com base em competências (...) ”	p. 365	—
153	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-464	“O compromisso com o aumento da produtividade e da competitividade da indústria brasileira faz com que o Senai se empenhe em garantir o alinhamento da sua oferta educacional às demandas do setor industrial ”	p. 364	—
154	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-465	“Perfil profissional: Competências gerais e específicas para uma ocupação, ou seja, as atividades que devem ser realizadas para o bom desempenho de uma profissão”	—	—
155	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-466	“Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social”	item 3.2, seção II	—
156	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-467	A metodologia “tem como foco o desenvolvimento de competências , para que os alunos se tornem capazes de somar conhecimentos e habilidades para desempenhar funções com qualidade”	—	—
157	Currículo	OF1-T-RE.01	OF1-T-RE.01-231	“a questão de conhecimentos, habilidades e competências (...) , o que avaliar. A própria diretriz curriculares foi um grande debate (...), colocou todos os termos possíveis nele, exatamente pra evitar a polêmica que de que qual é o elemento. Porque alguns deles exclusivamente com a noção de competências e com uma noção de competência específica é vindo de um determinado país que o gerou. Outros trabalham com uma noção de competência que reelaborou a partir de sua compreensão específica. E outros não trabalham com a noção de competência, ou pelo menos a secundarizam com relação a outras questões. Então se os objetivos de cada instituição, ele é diferente, como é que eu vou avaliar da mesma forma (...)”	—	Alyssum
158	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-468	“(…) implica pautar a educação profissional e tecnológica brasileira nos seguintes princípios: (...) (e) produção, difusão e transferência de conhecimentos e tecnologias articulados ao desenvolvimento socioproductivo e ambiental local, por meio da pesquisa aplicada, extensão tecnológica e inovação”	p. 40	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
159	Currículo	DEP-BR-D04	DEP-BR-D04-469	“3.4. A pesquisa como princípio educativo : o trabalho de produção do conhecimento” – “formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras”; a pesquisa que instiga “no sentido da curiosidade em direção ao mundo (...), gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos”	p. 48	—
160	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02 -470	“a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científico – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade –, entendendo-a como essencial para a construção da autonomia intelectual e, portanto, potencializadora de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade”	p. 9	—
161	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-471	“a superação de dicotomias entre ciência/tecnologia, entre teoria/prática; a superação da visão compartimentada de saberes; e a apropriação com maior profundidade do conhecimento, (...) traz para dentro do processo de construção do conhecimento a necessidade de definitivamente instalar a pesquisa como princípio educativo , além do científico”	p. 24	—
162	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-472	“Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido , investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional”	p. 22	—
163	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-473	“III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico ”	art. 35	—
164	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-474	“IV – (...) na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico ”	art. 6º	—
165	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-475	“Por meio da metodologia do SENAI, o profissional não só reproduz técnicas aprendidas em manuais, mas é apto a planejar, tomar decisões e realizar atividades com autonomia ”	—	—
166	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-476	“A incorporação de novas tecnologias nas empresas e o surgimento de novas formas de produção e relações sociais exigem um novo perfil profissional. Nesse contexto, apenas saber fazer não é mais o suficiente, é preciso refletir sobre os conhecimentos adquiridos, integrá-los e criar novos quando houver desafios ”	—	—
167	Currículo	DEP-SNA-D04	DEP-SNA-D04-477	“A pesquisa aplicada pode ser utilizada em situações em que há necessidade de produzir novos conhecimentos a serem empregados em situações reais dos contextos educacionais e profissionais”	p. 115	—
168	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-478	“atividades desafiadoras para o desenvolvimento de capacidades profissionais e incentivar o pensamento crítico e a inovação ”	—	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
169	Currículo	DEP-RF-D01	DEP-RF-D01-479	“ autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”	art. 1º	—
170	Currículo	DEP-RF-D01	DEP-RF-D01-480	“ autonomia para criar e extinguir cursos , nos limites de sua área de atuação territorial”	art. 2º	—
171	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-481	“Em cada uma [das redes], existe a marca do próprio Estado , com suas peculiaridades, com sua regionalização, com suas convicções e ideologias, com a diversidade que lhe é própria, de forma autônoma e independente ”	p. 196	—
172	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-482	“O conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormação, ocorrendo em sistemas relacionais, em contextos de interdependência”	p. 19	—
173	Currículo	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-232	“lembrando aí que o currículo , de acordo com a LDB ele é a expressão da autonomia da escola e que deve ser tratado com ampla participação dos docentes (...)”	—	Jacinto
174	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-483	“A padronização dos currículos também permite a mobilidade dos estudantes entre escolas do SENAI”	—	—
175	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-484	“O Itinerário Nacional de Educação Profissional é formado pelos principais perfis profissionais da indústria e os currículos dos cursos que vão desenvolver nos alunos as competências necessárias para exercer esses perfis. Esse documento padroniza a oferta dos principais cursos do SENAI para todos os estados e o DF”	—	—
176	Currículo	DEP-SNA-D04	DEP-SNA-D04-485	“Os padrões de desempenho são estabelecidos com o objetivo de avaliar como adequado ou não adequado, satisfatório ou não satisfatório o desempenho do profissional em relação a uma determinada subfunção”	p. 35	—
177	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-486	“Para a boa organização da educação profissional na Instituição, o Departamento Nacional do Senac desenvolveu importantes ferramentas: o Código da Produção Educacional do Senac – Codepe, Catálogo Nacional de Cursos Senac e o Cadastro Nacional de Cursos do Senac, que contribuem para orientar e planejar a oferta de cursos e programas educacionais , nas modalidades presenciais e a distância, de todos os Departamentos Regionais”	—	—
178	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-487	“Para que sempre esteja mantida a qualidade e atualização do perfil profissional , o Itinerário Nacional passa por revisão e ampliação anualmente”	—	—
179	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-488	A partir do alinhamento nacional, foi desenvolvida “uma ação de mapeamento dos perfis profissionais em âmbito nacional , traduzidos em planos de cursos que atendam às necessidades do mercado”, garantindo “uma padronização da qualidade da oferta na instituição”	—	—
180	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-489	“a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e (...)”	p. 24	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
181	Currículo	DEP-SNA-D05	DEP-SNA-D05-490	“a prática pedagógica é desencadeada por estratégias desafiadoras , planejadas para o aprimoramento das competências estabelecidas no perfil profissional, de modo que os alunos possam adquirir autonomia, ter iniciativa, ser proativos, ser capazes de solucionar problemas, recorrer à metacognição, realizar autoavaliação e, conseqüentemente, conduzir sua autoformação e aperfeiçoamento”	p. 368	—
182	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-491	“agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada , banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”	p. 24	—
183	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02 -492	“concepção e implementação de projeto pedagógico cujos currículos se caracterizam pela flexibilidade, itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior”	p. 25	—
184	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-493	“na perspectiva de uma escola unitária que supere a dualidade da escola e principalmente do conhecimento ”	p. 203	—
185	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-494	“O núcleo da proposta metodológica que orienta a prática nos ambientes de aprendizagem Senac organiza-se a partir do conceito de ação-reflexão-ação , no qual se aprende fazendo e analisando o próprio fazer por meio de atividades que buscam articular a realidade do mundo do trabalho com as experiências prévias dos alunos , possibilitando uma aprendizagem significativa, que supera o paradigma tradicional, outrora focado na transmissão de conteúdo”	—	—
186	Currículo	DEP-SNA-D04	DEP-SNA-D04-495	“os princípios norteadores da Prática Pedagógica do SENAI são”: desenvolvimento de capacidades; mediação da aprendizagem; interdisciplinaridade; contextualização ; ênfase no aprender a aprender; proximidade entre o mundo do trabalho e as práticas sociais; integração entre teoria e prática ; incentivo ao pensamento criativo e à inovação; aprendizagem significativa; avaliação da aprendizagem; incentivo ao uso de tecnologias educacionais”	pp. 100-103	—
187	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-496	“Os projetos [integradores] fazem parte das situações de aprendizagem trabalhadas em sala de aula (...). (...) os alunos desenvolvem a capacidade de trabalhar em grupo; propor ações inovadoras; pensar de forma empreendedora, e adquirir competências cada dia mais requeridas no mercado de trabalho”	—	—
188	Currículo	DEP-SNA-D04	DEP-SNA-D04-497	“Por meio do trabalho com projetos integradores , é possível ampliar a cooperação com a indústria, uma vez que estes podem ser desenvolvidos de acordo com a necessidade do setor produtivo”	p. 120	—
189	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-498	“proposta que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da integração disciplinar e interdisciplinar ; um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares (...)”	p. 30	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
190	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-499	“uma arquitetura que, embora diversa, agregue nexos de convergência, considerando como ponto de partida para a tessitura a quebra dos limites dos campos de saber , na perspectiva da transversalidade possível”	pp. 24-25	—
191	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-500	“VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular”	art. 6º	—
192	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-501	“VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas”	art. 6º	—
193	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-502	A metodologia “tem três pilares baseados em princípios como interdisciplinaridade, contextualização e integração de teoria e prática ”	—	—
194	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-503	Projetos integradores como “espaços privilegiados de aprendizagem, nos quais se promovam a articulação das competências que compõem o perfil profissional de conclusão de um curso (...). Como fios condutores dos cursos, fortalecem a relação dialógica e a aprendizagem colaborativa por meio do desenvolvimento de projetos nos quais os alunos são convidados a resolver situações desafiadoras relativas à ocupação”	—	—
195	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-504	Proposta curricular com “uma arquitetura que	p. 24	—
196	Currículo	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-233	“quando falamos da (...) dimensão humana nesse processo, o que implica uma organização de formação que supere a dicotomia entre campos de saber ; metodologias que valorizam abordagens estancas a favor de outras que reconheçam a importância do conhecimento na perspectiva de sua totalidade e os processos sociais em suas múltiplas dimensões ”	—	Milefólio
197	Currículo	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-234	“Registra-se também um forte apelo para que se trabalhe de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado do conteúdo que deverá ser trabalhado para uma transposição de prática contextualizada e integrada às atividades, à prática e à pesquisa”	—	Milefólio
198	Currículo	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-505	“10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos (...) estabelecendo inter-relações entre teoria e prática (...) ”	Meta 10	—
199	Currículo	DEP-BR-D04	DEP-BR-D04-506	“3.5. A relação parte-totalidade na proposta curricular – a integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional”	p. 49	—
200	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-507	“deve estar integrada a inovação na abordagem das metodologias e práticas pedagógicas com o objetivo de contribuir para a superação da cisão entre ciência/tecnologia/cultura/trabalho e teoria/prática ou mesmo com o tratamento fragmentado do conhecimento”	p. 24	—
201	Currículo	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-508	“Orientações para que os docentes integrem teoria e prática , desenvolvendo a aprendizagem a partir da solução de desafios da sociedade e da indústria”	—	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
202	Currículo	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-509	“ rompe com a tradicional divisão entre teoria e prática e privilegia o desenvolvimento de competências por meio de práticas pedagógicas ativas, inovadoras, integradoras e colaborativas, centradas no protagonismo do aluno”	—	—
203	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-510	“V - a atualização permanente dos cursos e currículos , estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes”	art. 13	—
204	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-511	“V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho ”	art. 14	—
205	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-512	“VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem”	art. 6º	—
206	Currículo	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-235	“O cenário atual aponta para a estruturação curricular da educação básica, profissionalizante ou não, que articule teoria e prática , o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar num mundo em constante mudança buscando a autonomia, desenvolvendo o espírito crítico e criativo (...)”	—	Milefólio
207	Currículo	DB-SINAEP	DB-SINAEP-513	“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (c) a primazia de indicadores que expressem o trabalho como princípio educativo em atenção às conexões existentes com a educação profissional e tecnológica, considerando as esferas da gestão pedagógica e administrativa e da inovação(…)”	p. 47	—
208	Currículo	DEP-BR-D04	DEP-BR-D04-514	“3.3. O trabalho como princípio educativo ” – “equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la (...)”	p. 45	—
209	Currículo	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-515	“Compreende o trabalho como princípio educativo , que se constitui como base para o desenvolvimento curricular com ênfase nos saberes e na vivência dos valores da cultura do trabalho” (Senac. DN, 2014, p. 11).	p. 11	—
210	Currículo	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-516	“direito à qualificação para o trabalho compatível com a natureza técnico-científica e política do trabalho no mundo contemporâneo”	p. 203	—
211	Currículo	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-517	“II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando , para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”	art. 35	—
212	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-518	“II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho , bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas”	art. 14	—
213	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-519	“III - trabalho assumido como princípio educativo , tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular”	art. 6º	—
214	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-520	“IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo , contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas”	art. 13	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
215	Currículo	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-521	“IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual”	art. 14	—
216	Currículo	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02 -522	“reconhecimento do trabalho como experiência humana primeira , organizadora do processo educativo”	p. 10	—
217	Currículo	DEP-RF-D04	DEP-RF-D04-523	“uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura , firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo , considerados em sua historicidade”	p. 33	—
218	Currículo	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-236	“(…) que expresse o trabalho como princípio educativo , que é um dos princípios da educação profissional (...)”	—	Acácia
219	Currículo	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-237	“A adequação do ambiente pedagógico, os recursos de aprendizagem, a inclusão de parcerias especialmente para o desenvolvimento da prática profissional e de modo especial do estágio profissional supervisionado que deve ser assumido como ato educativo do próprio estabelecimento de ensino (...)”	—	Jacinto
220	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-524	“(…) oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho , associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular”	item 7.2, seção III	—
221	Currículo	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-525	“(…) que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva ”	item 3, seção II	—
222	Currículo	DEP-SNA-D02	DEP-SNA-D02 -526	“A educação profissional tem papel central no desenvolvimento do capital humano , direcionando a formação do indivíduo para competências específicas às necessidades do mercado de trabalho e qualificando-o para exercer determinada função ”	p. 389	—
223	Gestão	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-527	“adoção de metodologias e práticas que facilitem a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, com atendimento em escolas comuns e em turmas regulares ” (Senac. DN, 2014, p. 12).	p. 12	—
224	Gestão	DEP-SNA-D04	DEP-SNA-D04-528	“o Aluno assume o papel de protagonista da sua aprendizagem , apoiado pelo Docente, que, atuando como mediador, tem a responsabilidade de conduzir o processo de ensino”	p. 103	—
225	Gestão	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-238	“a gente tem de modo geral ainda, o panorama brasileiro apresenta desigualdades de acesso, de qualidade, de permanência dos estudantes em todos os níveis e etapas do ensino (...), o que também se evidencia no âmbito da educação é profissional e tecnológica”	—	Sálvia
226	Gestão	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-529	“8. Desenvolver ações para ampliar a assistência estudantil ” (Brasil. MEC, 2010).	—	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
227	Gestão	DB-SINAEP	DB-SINAEP-530	“(…) implica pautar a educação profissional e tecnológica brasileira nos seguintes princípios: (...) (d) democratização do acesso por meio da expansão da oferta educacional e da ampliação de oportunidades de inclusão social e produtiva de estudantes e trabalhadores, com a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem (...)”	p. 40	—
228	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-531	“10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais (...)”	Meta 10	—
229	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-532	“10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional”	Meta 10	—
230	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-533	“11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio”	Meta 11	—
231	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-534	“11.13) (...) mediante a adoção de políticas afirmativas (...)”	Meta 11	—
232	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-535	“11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”	Meta 11	—
233	Gestão	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-536	“6. Desenvolver programas de apoio a projetos de assistência estudantil como mecanismos que promovam a adoção de políticas afirmativas, democratização do acesso, a permanência e êxito no percurso formativo e a inserção sócio-profissional, tendo como pressuposto a inclusão de grupos em desvantagem social” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
234	Gestão	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-537	“Adoção (...) de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
235	Gestão	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-538	“atuação (...) pautada na democratização do acesso e permanência nos processos formativos (...)” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
236	Gestão	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-539	“c) Assumir a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização de acesso e garantia de permanência ”	p. 17	—
237	Gestão	DEP-SNA-D01	DEP-SNA-D01-540	“dever institucional de criar condições de acesso e permanência dos alunos em efetivas condições de aprendizagem permanente e de desenvolvimento de competências profissionais, por meio de ações de inclusão que promovam o reconhecimento do potencial e da autonomia de cada indivíduo” (Senac. DN, 2014, p. 12).	p. 12	—
238	Gestão	DEP-BR-D07	DEP-BR-D07-541	“I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...)”	art. 206	—
239	Gestão	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-542	“I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola ”	art. 3º	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
240	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-543	“são de natureza privada, mantidas com recursos públicos (...), mas geridas por entidades sindicais empresariais (...) ”	p. 190	—
241	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-544	“11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior”	Meta 11	—
242	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-545	“a gestão (...) é privada, cabendo aos empresários, sem a efetiva participação do governo e dos trabalhadores ”	p. 192	—
243	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-546	“Cada departamento regional tem uma diretoria, cujo presidente é escolhido pelos presidentes das confederações e federações da respectiva categoria contribuinte”. (Manfredi, 2002) 192	p. 192	—
244	Gestão	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-547	“compromissos (...) com a implantação de programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos investidos” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
245	Gestão	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-548	“É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas , as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos”	seção III, item 7.2	—
246	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-549	“O departamento nacional ou secretaria executiva (...) é responsável tanto pela coordenação de políticas e diretrizes estabelecidas pelo conselho nacional como pela estruturação e coordenação de planos nacionais e pela assistência técnica aos departamentos regionais. Seu diretor é indicado pelo presidente da respectiva confederação”	p. 191	—
247	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-550	“O Senac (...) apresenta experiências de descentralização mais consolidadas (...). A autonomia executiva permite que operem em estreita colaboração com as indústrias de suas respectivas áreas, buscando atender às demandas do mercado, de acordo com as peculiaridades de cada região”	p. 192	—
248	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-551	“O Senai (...) adota o modelo de gestão mais centralizado , deixando às escolas e às unidades operacionais pouca margem de decisão administrativa, financeira e pedagógica”	p. 192	—
249	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-552	“Os departamentos regionais (...) possuem autonomia para decidir a respeito de cursos, de gestão de pessoal, de investimentos, sempre após consulta aos respectivos conselhos”	p. 192	—
250	Gestão	DEP-SNA-D07	DEP-SNA-D07-553	“rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial ”	p. 179	—
251	Gestão	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-554	“Sua forma de atuação vem sendo realizada por meio da implantação de programas e projetos , articulados com outros ministérios e secretarias”	p. 203	—
252	Gestão	DEP-BR-D07	DEP-BR-D07-555	“VI - gestão democrática do ensino público (...)”	art. 206	—
253	Gestão	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-556	“(…) no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática”	seção IV, item 11.2	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
254	Gestão	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-557	“Cada campus, independente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou o cumprimentos de objetivos e metas – é o resultado do todo”	p. 25	—
255	Gestão	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-558	“compromisso (...) com a (...) transparência e gestão democrática ” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
256	Gestão	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-559	“d) Comprometer-se com uma escola pública de qualidade, com a democratização da gestão (...) ”	p. 17	—
257	Gestão	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-560	“Deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasso direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano”	seção IV, item 11.2	—
258	Gestão	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-561	“II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”	art. 3º	—
259	Gestão	DEP-BR-D07	DEP-BR-D07-562	“III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (...) ”	art. 206	—
260	Gestão	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-563	“III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas ”	art. 3º	—
261	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-564	“IV - melhoria da qualidade da educação”	art. 2º	—
262	Gestão	DB-SINAEP	DB-SINAEP-565	“o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como: Direito social e dever do Estado, para corresponder às aspirações da sociedade por um país democrático, justo e isonômico. Esse princípio se traduz no direito de todos à educação e na responsabilização do papel do Estado na garantia da concretização dos direitos fundamentais (...)”	p. 39	—
263	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-566	“VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”	art. 2º	—
264	Gestão	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-567	“VIII - gestão democrática do ensino público (...)”	art. 3º	—
265	Gestão	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-568	“XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar (...)”	art. 6º	—
266	Gestão	DEP-BR-D05	DEP-BR-D05-569	“XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas ”	art. 6º	—
267	Gestão	DEP-RF-D02	DEP-RF-D02-570	A gestão “assume um caráter sistêmico que exige o reconhecimento da autonomia de cada unidade, bem como a necessidade de trabalho permanente em prol do equilíbrio estrutural entre os campi de um mesmo instituto e entre os institutos. Isso implica um novo modelo de gestão baseado, em essência, no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis tendo sempre como horizonte o bem da comunidade e não o enesimesmamento das instituições”	p. 11	—
268	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-571	“10.10 (...) assegurando-se formação específica dos professores e das professoras (...) ”	Meta 10	—
269	Gestão	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-572	“7. (...) aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores ”	item 7.3, seção III	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
270	Gestão	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-573	“7. Modificar (...) as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino (...)”	item 7.3, seção III	—
271	Gestão	DEP-RF-D03	DEP-RF-D03-574	“8. Disponibilizar infra-estrutura necessária: recursos humanos, financeiros e materiais para oportunizar cursos específicos de pós-graduação stricto sensu a todos os servidores que não possuem o título de mestre ou doutor” (Brasil. MEC, 2010).	—	—
272	Gestão	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-575	“8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional”	item 7.3, seção III	—
273	Gestão	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-576	“d) Comprometer-se com uma escola pública de qualidade, com (...) a valorização da função docente ”	p. 17	—
274	Gestão	DEP-BR-D02	DEP-BR-D02-577	“É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação”	seção IV, item 10.1	—
275	Gestão	DEP-RE-D01	DEP-RE-D01-578	“essa educação está alicerçada em alguns pressupostos como: (...) compromisso com a formação e valorização dos profissionais de educação profissional e tecnológica”	p. 203	—
276	Gestão	DEP-BR-D03	DEP-BR-D03-579	“f) Formação e valorização dos profissionais de educação profissional”	p. 20	—
277	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-580	“IX - valorização dos(as) profissionais da educação ”	art. 2º	—
278	Gestão	DEP-BR-D06	DEP-BR-D06-581	“Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino”	—	—
279	Gestão	DEP-BR-D07	DEP-BR-D07-582	“V - valorização dos profissionais da educação escolar , garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (...)”	art. 206	—
280	Gestão	DEP-BR-D01	DEP-BR-D01-583	“VII - valorização do profissional da educação escolar”	art. 3º	—
281	Gestão	DEP-BR-D07	DEP-BR-D07-584	“VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública (...)”	art. 206	—
282	Gestão	OF1-T-ESP.04	OF1-T-ESP.04-239	“embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação não se evidencia ainda em escalas necessárias políticas públicas, incisivas e contínuas no sentido da qualificação do docente para a educação profissional”	—	Milefólio
283	Gestão	DEP-SNA-D03	DEP-SNA-D03-585	“ capacitação das suas equipes técnicas e docentes , além de promover o compartilhamento das melhores práticas entre os gestores e equipes técnicas envolvidas”	—	—
284	Gestão	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-586	“manter os docentes e instrutores sempre preparados é uma condição para a oferta de formação profissional que atenda às demandas da indústria e da sociedade. A busca pela qualificação constante dos docentes é um dos fatores que levam o SENAI a ser reconhecido como uma das melhores instituições de educação técnica e profissional do mundo. (...)”	—	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
285	Gestão	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-587	“O docente atua como mediador do processo de ensino (...) ”	—	—
286	Gestão	DEP-SNA-D06	DEP-SNA-D06-588	“o Programa de Capacitação Docente (...), com foco na atualização tecnológica e na capacitação pedagógica , (...) permite o contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências”	—	—
287	Gestão	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-240	“A questão do corpo docente é uma variável da maior importância considerando não apenas a formação técnica do docente e sua habilitação para o magistério, mas também sua prática profissional para que ele tenha condições de ensinar os seus alunos, conduzir os seus alunos nas trilhas da aprendizagem”	—	Jacinto

Subcategoria CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
1	Funções intermediárias da avaliação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-074	“(…) havia tendência à validação das áreas de conhecimento técnico e tecnológico através dos representantes dos institutos voltados a essas áreas (o que quase excluiu as artes)”	—	Girassol
2	Funções intermediárias da avaliação	Q-P02.RF	Q-P02.RF-075	“A falta ou pouca compreensão da natureza do conhecimento em Artes se dá pela ausência de experiências formativas significativas nessa área e pela tendência positivista que permeia o pensamento da maioria dos profissionais de outras áreas”	—	Girassol
3	Funções intermediárias da avaliação	OF3-T-RF.01	OF3-T-RF.01-1152	“nos indicadores costuma vir (...) ciência, tecnologia, inovação , nem sempre (...) essas dimensões atendem às especificidades das artes . Eu não ‘tô’ aqui solicitando que sejam tratadas diferentemente, mas às vezes, a construção de um indicador de ciência, tecnologia, inovação, deixa de fora as artes, na hora de uma (...) avaliação, na hora de uma pontuação, acaba que esses indicadores podem vir a ser excludentes de uma área de formação específica dentro da rede técnica ”	—	Violeta
4	Funções intermediárias da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-065	“O diferencial metodológico (...) é o uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que proporciona (...) estimar as proficiências de todos os alunos em uma escala curricular comum ”	p. 17	—
5	Funções intermediárias da avaliação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-216	“(…) o respeito à identidade e à diversidade como complementação ao primeiro princípio (...)”	—	Acácia
6	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D05	DAE-BR-D05-066	“Criar sistema de avaliação de egressos da Educação Profissional e Tecnológica”	p. 332	—
7	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-067	“Implementar instrumentos de avaliação quantitativa e qualitativa sobre o acompanhamento de egressos ” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56).	p. 56	—
8	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-068	“O acompanhamento de egressos (...) monitora o desempenho dos egressos no mercado de trabalho formal e informal (...)”	p. 380	—
9	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D08	DAE-BR-D08-069	“11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas”	Meta 11	—
10	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D06	DAE-BR-D06-070	“3. Criar um sistema de avaliação dos cursos técnicos similar ao ENADE, atualmente existente para os cursos superiores”	—	—
11	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-071	“5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados (...)”	Seção I, Item 2	—
12	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-072	“6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica”	Seção II, Item 4.3	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
13	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-073	“7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos (...) ”	Seção II, Item 4.3	—
14	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-074	“Desta maneira, poder-se-á consolidar um sistema de avaliação - indispensável para verificar a eficácia das políticas públicas em matéria de educação”	Seção V, Item 11.2	—
15	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-075	“É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido , para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior”	Seção II, Item 4.2	—
16	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D05	DAE-BR-D05-076	“Estabelecer mecanismos e critérios de Avaliação Institucional periódica dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica”	p. 332	—
17	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-077	“no âmbito da educação e, nesse contexto, no cumprimento dos objetivos propostos para o Sinaep, duas formas complementares de avaliação serão desenvolvidas: a avaliação interna e a avaliação externa ”	p. 53	—
18	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-078	“o Sinaep institui a avaliação das ofertas de educação profissional e tecnológica (...), compreendendo quatro objetos (...): instituição, curso, estudante e egresso ”	p. 52	—
19	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-079	“O Sinaep pretende mobilizar a avaliação da educação profissional por meio de instituições, cursos, estudantes e egressos , contemplando a diversidade e pluralidade intrínsecas dessa modalidade de ensino, de modo integrado aos sistemas de avaliação da educação básica e da educação superior já constituídos”	p. 5	—
20	Funções latentes da avaliação	OF1-T-GOV.01	OF1-T-GOV.01-217	“a avaliação externa ela é um fator importante, mas as instituições (...) precisam trabalhar mais suas avaliações porque não é só o ente externo ele é importante, mas não é só ele que vai conseguir conferir o padrão de qualidade, a qualidade da educação profissional, as pessoas precisam despertar para essa necessidade, nós já temos muitas instituições despertas para isso e a partir dessa experiência a gente não pode, é uma opinião particular, que as experiências que foram apresentadas pelas três redes todas elas são fortemente pensadas em avaliações internas ”	—	Acácia
21	Funções latentes da avaliação	OF2-T-ESP.05	OF2-T-ESP.05-218	“Então o plano [Plano Nacional de Educação] menciona que a avaliação institucional e autoavaliação representam ampliação de indicadores (...)”	—	Sálvia
22	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-080	“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (g) a experimentação em campo de indicadores elaborados para subsidiar a definição de parâmetros referenciais de qualidade , considerando a pluralidade das instituições ofertantes (...)”	p. 48	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
23	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-081	“(…) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep: (a) a defesa da construção de um sistema de indicadores em lugar de trabalhar com indicadores sintéticos (...)”	p. 47	—
24	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-082	“(…) O estudo desses dados [oriundos dos resultados da avaliação] propicia o conhecimento e a análise da percepção dos envolvidos sobre a aprendizagem dos estudantes e os fatores que podem estar relacionados ao seu desempenho ”	p. 19	—
25	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-083	“26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos”	Seção II, Item 2.3	—
26	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-084	“27. Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores ”	Seção IV, Item 10.3	—
27	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-085	“a função precípua dos indicadores numa avaliação é monitorar a qualidade e acompanhar a realidade , com o fito de induzir mudanças e transformações sociais”	p. 47	—
28	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-086	“A nova metodologia implementada permite que se mantenha um ciclo integrado de monitoramento, avaliação e planejamento (...), que (...) possibilita o monitoramento de indicadores de melhoria de gestão, como também, por sua especificidade, atende demandas legais externas de credenciamento de cursos e campus, assim como mudanças acadêmicas e pedagógicas necessárias por meio de planos de ação definidos utilizando a ferramenta de planejamento estratégico Balanced Score Card (BSC) ”	p. 416	—
29	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-087	“As informações e o conhecimento gerados no WebSai (...) propiciam a discussão e a disseminação de conceitos e experiências referentes às avaliações de processo, de resultados ou de impacto aliadas à outras iniciativas existentes”	p. 414	—
30	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-088	“Conjunto de indicadores que avalia os impactos dos cursos do Senai na vida laboral e social dos egressos”	p. 380	—
31	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-089	“Criar uma comissão de avaliação e produção de indicadores de desempenho qualitativos, quantitativos e indicadores da instituição, que contemplem infraestrutura, demandas socioeconômicas, inclusão e egressos” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56).	p. 56	—
32	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-090	“Desenvolvimento de estudos e pesquisas que venham a oferecer subsídios ao fortalecimento e renovação da educação profissional e tecnológica e das instituições que formam as diversas redes públicas e privadas” (Brasil. MEC. Setec, 2004,).	p. 55	—
33	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D03	DAE-BR-D03-091	“é preciso avaliar todo o processo de formação , acompanhando o aluno desde seu ingresso até o final do curso, o período posterior e, também, os alunos desistentes (...)”	p. 50	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
34	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-092	“Implantar observatórios para acompanhamento e monitoramento , avaliação das ações” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56).	p. 56	—
35	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-093	“O resultado geral da avaliação é sintetizado na pontuação definida por intervalos de notas , organizadas em níveis de desempenho (...) ”	p. 18	—
36	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-094	“o Sinaep constitui-se indutor de formação profissional com qualidade social e de desenvolvimento das instituições, por meio de uma avaliação processual e dialógica ”	p. 39	—
37	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-095	“Os cursos avaliados que não atingirem os índices ou não apresentarem as condições exigidas pelos padrões de qualidade de cursos deverão ser notificados e promover as adequações necessárias”	art. 156, parágrafo 2º	—
38	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-096	“Os dados coletados servem de insumos para que se disponha de um conjunto de informações capazes de subsidiar a tomada de decisões quanto à sintonia dos cursos com as demandas do mercado de trabalho e com as aspirações dos jovens (...)”	p. 382	—
39	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-097	“Os resultados da Avaliação de Desempenho de Estudantes são considerados estratégicos para a instituição e, por conta disso, definiu-se o Indicador de Desempenho da Avaliação Profissional (Idap), para nortear a qualidade mínima esperada dos cursos ofertados”	p. 379	—
40	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D02	DAE-RE-D02-098	“Os resultados da pesquisa [do WebSai] demonstram os pontos positivos e negativos das unidades de ensino e possibilitam a elaboração de estratégias para melhorar o desempenho dos estudantes ”	—	—
41	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-099	“para garantir a qualidade da educação no Brasil, mecanismos de avaliação educacional devem ser instituídos de modo processual e na perspectiva emancipatória (...)”	p. 22	—
42	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-100	“Por meios das avaliações, o SENAI mede os efeitos das políticas adotadas (...) ”	—	—
43	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-101	“proceder a uma avaliação quantitativa e qualitativa do subsistema e das instituições que se ocupam de educação profissional e tecnológica” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 55).	p. 55	—
44	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-102	“Rever os indicadores de avaliação quantitativa e qualitativa”. (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56).	p. 56	—
45	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D01	DAE-SNA-D01-103	A ‘pesquisa de avaliação de egressos’ é realizada “com o objetivo de avaliar o impacto das ações formativas sobre o mercado de trabalho (...) ”	p. 25	—
46	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-104	A avaliação de desempenho de estudantes “visa a avaliar o desempenho de alunos concluintes (...) ”	p. 17	—
47	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-105	A avaliação de desenvolvimento de cursos é realizada ao final do curso, para “verificar os efeitos das ações de melhoria implementadas no curso, se houver, por meio da comparação dos resultados (...) ”	p. 371	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
48	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-106	A avaliação tem por finalidade "(...) a melhoria dos mecanismos de gestão da qualidade (...)"	p. 222	—
49	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-107	Foco "na gestão das unidades em seus distintos ângulos, apresentando suas dimensões dentro dos seguintes indicadores : insumos, processo, resultados e impacto"	p. 413	—
50	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-108	Motivações: "(...) necessidade de mecanismo de definição de indicadores de qualidade no ensino técnico de nível médio; (...)"	p. 4	—
51	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D03	DAE-RE-D03-109	O Observatório Escolar "é um instrumento de avaliação das escolas técnicas" que tem como propósito "contribuir para a consolidação de uma rede de escolas técnicas competentes em educação profissional"	—	—
52	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-110	O Saep foi desenvolvido "com o intuito de verificar a viabilidade para implantação de cursos "	p. 369	—
53	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-111	Objetivos específicos: " gerar indicadores que sejam subsídios para a tomada de decisões dos gestores da SED (...)"	p. 11	—
54	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-112	Objetivos: "(...) gerar indicadores que orientem a melhoria da qualidade dos cursos técnicos de nível médio ofertados (...)"	p. 6	—
55	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-113	Objetivos: "(...) incorporar indicadores de qualidade da educação profissional técnica de nível médio aos utilizados para identificação de mérito das instituições que atuam em diversos níveis e modalidades de ensino".	p. 6	—
56	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-114	Objetivos: " avaliar a qualidade da educação profissional técnica de nível médio (...)"	p. 6	—
57	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-115	"(...) um sistema de avaliação educacional que busca proporcionar a construção de novos sentidos à prática educativa no âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira (...)"	p. 39	—
58	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-116	"Os resultados visam produzir recomendações para o aperfeiçoamento e melhorias dos cursos e programas desenvolvidos; gerar proposições e projetos de ação (...)"	p. 54	—
59	Funções latentes da avaliação	DEC-EPT	DEC-EPT-117	"§ 2º A composição e as atribuições específicas da CPA serão definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, devendo ser atendidas as seguintes diretrizes: (...) II - a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada , sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (...)"	Art. 42	—
60	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-118	"A AIEMS é conduzida dentro dos parâmetros legais que fundamentam seu processo, respeitando o sigilo e o zelo das informações prestadas, preservando os direitos individuais, o bem-estar de seus participantes e dos afetados por seus resultados, garantindo a representatividade dos segmentos que compõem o corpo social da escola"	—	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
61	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D03	DAE-RE-D03-119	“A verificação das diferentes práticas de cada unidade de ensino, embasada numa metodologia de finalidade construtiva e formativa, permite à comunidade escolar a identificação de eventuais fatores críticos, sinalizadores de oportunidades de melhoria, promovendo assim uma gestão participativa , que se reflete na efetividade do processo de ensino-aprendizagem”	—	—
62	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-120	“Aplicação [da autoavaliação e da avaliação externa] (...) a toda a comunidade acadêmica : estudantes (todos os níveis e modalidades), docentes, técnicos-administrativos, gestores e representantes da comunidade externa”	p. 11	—
63	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-121	“Após a consolidação dos dados, uma série de produtos são disponibilizados para diversos públicos , desde os gestores do departamento nacional até os docentes que ministram as aulas nos cursos avaliados”	p. 378	—
64	Funções latentes da avaliação	DEC-EPT	DEC-EPT-122	“Art. 40. A avaliação da educação profissional e tecnológica orienta-se pelos seguintes princípios: (...) I - articulação, integração e globalidade de contextos e perfis; II - legitimidade do processo (...)”	—	—
65	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D05	DAE-BR-D05-123	“Envolver as comunidades e instituições afins, por meio de suas organizações representativas , nos processos de definição, estruturação e avaliação dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica”	p. 331	—
66	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-124	“Incrementar uma linha permanente de estudos e pesquisas sobre a educação profissional e tecnológica envolvendo o subsistema como um todo , as redes públicas e privadas, as instituições que as compõem, bem como os programas de pós-graduação” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56).	p. 56	—
67	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D07	DAE-BR-D07-125	“IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais , promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade”	art. 39	—
68	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-126	“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Legitimidade do processo , no entendimento de que, ao extrapolar a função meramente técnica e revestir-se de instrumento de poder, a avaliação exerce duas dimensões: a política e a ética . Para conferir sentido a essas dimensões, o caminho é a concepção democrática de educação e de avaliação, no sentido de coadunar a autonomia assumida com a responsabilidade pública e de corroborar o entendimento de processos avaliativos como espaços político-sociais de reflexão. Pautar a avaliação nesses moldes, ético e político, implica circunscrever os processos sob a égide da liberdade, da dialogicidade, da negociação, da solidariedade, da equidade e do compromisso com o conhecimento, com os valores sociais e com a responsabilidade pública (...)”	p. 45	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
69	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D07	DAE-BR-D07-127	“Promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo”	art. 39	—
70	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-128	“Proporcionar maior transparência pública da educação profissional e tecnológica do SENAI”	p. 23	—
71	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-129	A Aimes “está pautada nos princípios norteadores técnicos e éticos que visam garantir que o resultado proveniente de sua realização seja de qualidade, a fim de garantir a missão institucional da SED”	—	—
72	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D03	DAE-SNA-D03-130	A avaliação “é realizada de modo a resguardar a transparência e objetividade do processo avaliativo (...) ”	—	—
73	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-131	A avaliação do desenvolvimento de cursos é “(...) participativa , pois prevê mecanismos para que todos os envolvidos na realização do curso se apropriem dos resultados de avaliação e tomem parte na decisão sobre as melhorias a empreender”	p. 372	—
74	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-132	A constituição da CPA deve atender às seguintes diretrizes: “(...) (b) a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada , sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos (...)”	p. 51	—
75	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-133	Pressupostos: “permeiar o contexto escolar e compreender as visões interna e externas processos e dos resultados relacionados aos seus objetivos; envolver todos os segmentos da comunidade escolar (...) ”	p. 12	—
76	Funções latentes da avaliação	OF4-T-GOV.01	OF4-T-GOV.01-219	“(...) a avaliação também como um mecanismo de controle social à medida que os resultados passam a ser divulgados. (...) A gente tem todo um cuidado sobre a forma de divulgação desses resultados, mas que se concretize realmente como um mecanismo de controle social de modo a garantir e a verificar aquele direito à educação (...)”	—	Acácia
77	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-134	“(...) diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep (...): (b) a elaboração de indicadores que induzam a melhoria da qualidade e da gestão das redes e das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica(...)”	p. 47	—
78	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-135	“(...) elaboração de itinerários formativos de base nacional ” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 56).	p. 56	—
79	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-136	“A avaliação de desempenho de estudantes, em larga escala, tem como foco o desenvolvimento das competências em conformidade com os perfis profissionais de conclusão dos cursos avaliados”	p. 384	—
80	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-137	“A avaliação in loco dos cursos deverá considerar parâmetros de avaliação com base nos padrões de qualidade de cursos estabelecidos pelo IFRN e nos instrumentos de avaliação de cursos do INEP”	art. 156, parágrafo 1º	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
81	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-138	“a plataforma WebSai possibilitou a realização da pesquisa [pelos CPAs] de forma padronizada , orientada com a disponibilização de relatórios organizados conforme as demandas e exigências do sistema e-MEC do Ministério da Educação”	p. 416	—
82	Funções latentes da avaliação	DEC-EPT	DEC-EPT-139	“Art. 40. A avaliação da educação profissional e tecnológica orienta-se pelos seguintes princípios: (...) VI - prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade ”	—	—
83	Funções latentes da avaliação	DEC-EPT	DEC-EPT-140	“Art. 4º A organização, a regulação e a avaliação da educação profissional e tecnológica dar-se-ão por meio de catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica , elaborados e mantidos conforme definido em ato do Ministro de Estado da Educação”	—	—
84	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-141	“As recomendações para regulação e criação e os parâmetros para avaliação de cursos deverão ser consolidados por meio de padrões de qualidade a serem aplicados aos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio (...)”	art. 139	—
85	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-142	“o Sinaep constitui-se indutor de formação profissional com qualidade social e de desenvolvimento das instituições (...) ”	p. 39	—
86	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-143	“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade , como prática social em que as finalidades são essencialmente formativas em contraposição ao mecanismo único de controle. Muito embora se reconheça a necessidade de existirem medidas para estimular o engajamento e propiciar a participação da sociedade no acompanhamento e controle da gestão pública, ultrapassa-se essa condição para possibilitar tanto a indução da emancipação como a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão das redes e das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica, no cumprimento das funções públicas que lhes são outorgadas”	p. 45	—
87	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D01	DAE-BR-D01-144	“ padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”	art. 35-A	—
88	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D03	DAE-SNA-D03-145	A avaliação da aprendizagem “visa evidenciar o desenvolvimento das competências requeridas pelos perfis profissionais dos cursos, permeando todo o processo educativo”	—	—
89	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-146	A avaliação do desenvolvimento dos cursos “visa garantir uma unidade de princípios avaliativos, requisitos e padrões esperados em todo o Sistema Senai”	p. 371	—
90	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-147	A avaliação do desenvolvimento dos cursos possibilita “que os resultados das avaliações sejam utilizados para facilitar a composição de indicadores nacionais da qualidade dos cursos ”	p. 371	—
91	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-148	Avaliação do desempenho dos estudantes: “contempla componentes de formação específica e de formação geral, tendo por referência o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (...)”.	p. 8	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
92	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-149	“O processo de seleção para o primeiro período do curso poderá ser realizado por meio de provas (exames) e/ou programas, desenvolvidos pela própria instituição”	art. 156, parágrafo único	—
93	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-150	“Sempre desenvolvido pela Instituição, o processo seletivo é consolidado por meio de provas classificatórias ”	p. 112	—
94	Funções latentes da avaliação	OF4-T-CD.05	OF4-T-CD.05-220	“(…) a intenção desse exame aqui, ele não era classificatório , não era nenhuma intenção pra selecionar, (...) é um exame diagnóstico (...) era pra diagnosticar a situação quando ele entra”	—	Petúnia
95	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-151	“É importante ressaltar que os resultados [dos exames de desempenho] devem ser divulgados por distribuição estatística em faixas, de forma que não seja estimulado o estabelecimento de comparações (classificação)”	p. 57	—
96	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-152	“Os questionários dos segmentos da escola (...) são constituídos por informações não pontuadas e pontuadas . As informações não pontuadas são relacionadas ao perfil dos respondentes e as pontuadas às dimensões: Gestão Administrativa, Pedagógica, de Infraestrutura e Condições de Funcionamento da Escola e de Interação no Ambiente Escolar que resultarão na média da escola ”	p. 15	—
97	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-153	“Metodologia de avaliação atualizada e modernizada podendo sem dúvida apoiar os gestores na tomada de decisões a partir da racionalização do uso dos recursos disponíveis ”	p. 412	—
98	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-154	“A avaliação institucional é pautada nos princípios de justiça, rigor, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social , flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional e sistematização”	p. 223	—
99	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-155	“A avaliação institucional, propriamente dita, possibilita que todos os envolvidos no processo qualifiquem sua eficiência e indiquem suas potencialidades e fragilidades ”	p. 414	—
100	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-156	“a seleção dos indicadores para o Sinaep, parametrizada no referencial teórico-metodológico apresentado e postulada nos princípios e atributos da avaliação defendidos (...), deve pautar-se pelas características básicas de bons indicadores (...): utilidade, validade, simplicidade/disponibilidade, confiabilidade, economicidade e estabilidade	p. 47	—
101	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-157	“alguns critérios de aferição [na seleção de indicadores] devem igualmente ser considerados (...):” eficiência, eficácia e efetividade	p. 47	—
102	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-158	“Identifica-se um conjunto de indicadores que permitem monitorar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (...)”	p. 380	—
103	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-159	“Orientar a expansão da oferta e o aumento permanente da sua eficiência e eficácia ”	p. 23	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
104	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-160	“Os resultados expressos obtidos por meio da AIEMS, apresentam, para além da mensuração quantitativa decorrente do cálculo das notas , uma abordagem qualitativa que compreende o ponto de vista dos segmentos respondentes, bem como, do avaliador externo, no âmbito das quatro dimensões, do perfil da instituição e todo seu processo de funcionamento”	p. 19	—
105	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-161	“Resultado da intercomplementaridade, o WebSai e o Observatório Escolar produzem, além de processos avaliatórios mais amplos, avaliações específicas que mensuram o impacto efetivo dos planos de ações apresentados e executados (...)”	p. 416	—
106	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-162	A concepção de qualidade (...) inclui e entrelaça cinco dimensões, são elas: eficiência, eficácia , pertinência, relevância e equidade”	—	—
107	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-163	O Saep foi desenvolvido “com o intuito de verificar (...) a efetividade e eficácia do ensino e da aprendizagem ”	p. 369	—
108	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-164	O Saep visa “verificar a eficácia e a efetividade dos serviços educacionais (...)”	p. 23	—
109	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D05	DAE-BR-D05-165	“(...) a divulgação dos resultados , visando à melhoria da qualidade do ensino”	p. 332	—
110	Funções latentes da avaliação	DEC-EPT	DEC-EPT-166	“§ 1º A CPA será responsável pela condução dos processos de avaliação interna da instituição, pela sistematização e divulgação dos resultados e pela prestação das informações solicitadas na avaliação externa”	—	—
111	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-167	“20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano”	Seção III, Item 5.3	—
112	Funções latentes da avaliação	DEC-EPT	DEC-EPT-168	“Art. 40. A avaliação da educação profissional e tecnológica orienta-se pelos seguintes princípios: (...); IV - compromisso com os resultados ; V - respeito à identidade e à diversidade; (...)”	—	—
113	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-169	“conforme a experiência de diversas organizações internacionais , cabe construir documentos de divulgação (...)”	p. 35	—
114	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-170	“Metodologia de avaliação atualizada e modernizada podendo sem dúvida (...) orientar o planejamento de estratégias e demonstrar os resultados alcançados , evidenciando as melhorias realizadas tanto nas unidades de ensino quanto na qualidade da formação dos alunos”	p. 412	—
115	Funções latentes da avaliação	DAE-BR-D07	DAE-BR-D07-171	“O Ministério da Educação (...) promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados (...)”	art. 39	—
116	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-172	A avaliação de desempenho de estudantes apresenta “(...) sofisticados procedimentos estatísticos e metodológicos, entre os quais: (...) as estratégias para uma boa divulgação e utilização dos resultados ”	p. 373	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
117	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-173	Pressupostos: “ publicizar os resultados ”	p. 12	—
118	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-174	“(…) a fim de atender às necessidades de formação de profissionais para a indústria ”	p. 380	—
119	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-175	“(…) avaliando a qualidade dos cursos e os benefícios para os participantes dos programas, setor industrial e sociedade ”	p. 23	—
120	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-176	“(…) documentos de divulgação legíveis e interpretáveis [pelo] setor industrial, (...) [a] sociedade e (...) [o] Estado ”	p. 35	—
121	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-177	“(…) mecanismos de avaliação educacional devem ser instituídos (...) com objetivo (...) de responder às necessidades de informação da sociedade ”	p. 22	—
122	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-178	“A avaliação dos projetos de cursos (...) busca averiguar se os referidos projetos contemplam a perspectiva da sociedade e do mundo do trabalho , no que diz respeito ao alinhamento às exigências da sociedade, às mudanças no mundo do trabalho e a demandas de mercado”	p. 369	—
123	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-179	“Com o objetivo de verificar (...) os benefícios de sua educação profissional aos alunos, ao setor industrial e à sociedade , o SENAI realiza avaliações periódicas, considerando dimensões como: desempenho dos alunos, atuação docente, gestão escolar e infraestrutura das escolas”	—	—
124	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-180	“O acompanhamento de egressos (...) monitora (...) a satisfação da empresa contratante”	p. 380	—
125	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D02	DAE-SNA-D02-181	“os egressos avaliam (...) se o curso os capacitou para as exigências do mercado de trabalho (...) ”	p. 391	—
126	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-182	“Por meios das avaliações, o SENAI (...) aprimora seus programas, com o objetivo de (...) atender às demandas da indústria por profissionais qualificados”	—	—
127	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-183	“Também são alvos de pesquisas a inserção dos formados no mercado de trabalho e a satisfação das empresas que contratam profissionais que passaram pelo SENAI”	—	—
128	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-184	“Um primeiro aspecto a ser priorizado no planejamento da avaliação da aprendizagem é a contextualização com o mundo do trabalho , isto é, que os preceitos avaliativos estejam conectados com a realidade em que a ocupação está inserida, permitindo estabelecer conexões entre o meio de produção e o meio social”	p. 125	—
129	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-185	A avaliação de desempenho de estudantes tem “(...) o objetivo de aferir as competências imprescindíveis ao desempenho da ocupação ”	p. 17	—
130	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-186	O Saep foi desenvolvido “com o intuito de verificar (...) a inserção do aluno no mercado de trabalho e a satisfação da indústria com a qualificação do trabalhador ”	p. 369	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
131	Funções latentes da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-187	Pressupostos: “nortear a busca permanente da qualidade dos serviços educacionais ”	p. 12	—
132	Funções latentes da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-188	“Para operacionalizar as avaliações internas e externas no Sinaep, apresentam-se os seguintes procedimentos a serem articulados (...): a verificação in loco, a utilização de bases de dados, a aplicação de questionários e a aplicação de exames de desempenho ”	p. 54	—
133	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-189	A avaliação de desempenho de estudantes “utiliza testes padronizados com objetivo de verificar, ao final dos cursos técnicos, o grau de alcance do perfil profissional ”	p. 372	—
134	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-190	A avaliação de desempenho de estudantes apresenta “(...) sofisticados procedimentos estatísticos e metodológicos, entre os quais: a construção de matrizes de referência ; a construção de bancos de itens por curso; a elaboração de provas práticas padronizadas ; as análises estatísticas e psicométricas dos resultados de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI); a interpretação pedagógica das escalas (...)”	p. 373	—
135	Funções latentes da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-191	Avaliação do desempenho dos estudantes: “realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de Cursos Técnicos (ENET) ; similar à avaliação de desempenho dos estudantes de graduação [Enade]”.	p. 8	—
136	Funções latentes da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-192	O teste “é padronizado para todo o Brasil e aplicado em computadores da própria escola por uma instituição externa especializada em avaliação educacional”	—	—
137	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-193	“(...) documentos de divulgação legíveis e interpretáveis pela multiplicidade de profissionais que trabalham nos diferentes andares e setores da estrutura organizacional do Sistema Indústria (...)”	p. 35	—
138	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-194	“(...) estabelecendo conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam o conceito de responsabilização e, como decorrência, a mobilização social”	p. 22	—
139	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-195	“24. Articular as atuais funções de supervisão e inspeção no sistema de avaliação”	Seção II, Item 2.3	—
140	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-196	“39. Estabelecer, nos Estados, em cinco anos, com a colaboração técnica e financeira da União, um programa de avaliação de desempenho [das escolas] que atinja, pelo menos, todas as escolas de mais de 50 alunos do ensino fundamental e Médio”	Seção V, Item 11.3.2	—
141	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-197	“8. Estender, com base no sistema de avaliação , diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas”	Seção II, Item 4.3	—
142	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-198	“9. Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação ”	Seção II, Item 4.3	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
143	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-199	“a avaliação [da aprendizagem] deve ser planejada (...) para ratificar ou corrigir o direcionamento do educador e da própria escola quanto às ações realizadas na jornada formativa”	p. 126	—
144	Funções manifestas da avaliação	DEC-EPT	DEC-EPT-200	“A avaliação educacional está intrinsecamente relacionada ao papel do Estado e suas transformações históricas, dado que a educação é direito de todos, dever do Estado e questão de soberania”	—	—
145	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-201	“a preocupação central deve ser o fortalecimento da educação profissional e tecnológica como política pública, sem perder de vista a melhoria do cumprimento da responsabilidade social e acadêmico-científica das instituições que a ofertam”	p. 45	—
146	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-202	“As informações quantitativas e qualitativas devem ser apropriadas e sistematicamente analisadas, a fim de que seus relatórios gerados reflitam de forma justa os resultados da avaliação ”	—	—
147	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-203	“Avaliação institucional externa insatisfatória (penalidades por reincidência ou gravidade), <u>quando couber</u> (a ser feito pelo órgão competente): ADVERTÊNCIA; processo de DILIGÊNCIA para correção dos problemas apontados; ou DESCRENCIAMENTO da instituição”	p. 14	—
148	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-204	“Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores ”	Seção IV, Item 10.2	—
149	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-205	“Propiciar a reflexão de alunos e professores, tanto em relação à prática docente , quanto em relação à inserção dos alunos no mercado de trabalho”	p. 23	—
150	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-206	“Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho [dos professores] também tem importância, nesse contexto”	Seção IV, Item 10.1	—
151	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D01	DAE-SNA-D01-207	A ‘pesquisa de qualidade percebida dos cursos’ é realizada “por meio de instrumentos que avaliem aspectos como elementos de competências e carga horária, ou ainda atendimento, desempenho docente , acompanhamento pedagógico e estrutura das instalações físicas (...)”	p. 25	—
152	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-208	Objetivos específicos: “apresentar às unidades escolares o feedback dos trabalhos desenvolvidos de forma transparente e objetiva , a partir da percepção dos segmentos envolvidos”	p. 11	—
153	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-209	“(…) contribuindo, assim, para a garantia dos padrões de qualidade da formação profissional desenvolvida (...)”	p. 365	—
154	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-210	“7. (...) sistemas próprios (...) capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino , de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa”	Seção II, Item 4.3	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
155	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-211	“A AIEMS gera informações úteis e confiáveis que subsidiam (...) projetos e implementações de ações voltadas a qualidade educacional das unidades escolares (...) ”	—	—
156	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-212	“A AIEMS objetiva avaliar a gestão administrativa, os processos pedagógicos e organizacionais e as condições estruturais da instituição. Tem um papel preponderante, visto que possibilita a construção da autonomia da unidade escolar, produzindo mudanças na melhoria da qualidade do ensino ”	p. 11	—
157	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-213	“A avaliação é formativa por ter a predominância do caráter pedagógico com finalidade de produzir mudanças em prol da qualidade dos processos educativos . Busca a melhoria das condições de ensino e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, da organização curricular, das práticas pedagógicas adotadas, da pesquisa aplicada e do desenvolvimento tecnológico, visando à qualidade do conjunto de atividades e serviços educativos”	p. 42	—
158	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-214	“A ênfase passa dos resultados para os processos de reflexão e de ação com vistas à almejada qualidade da educação (...) [e] para a construção de novos aprendizados institucionais, os quais promovem o aperfeiçoamento progressivo e a potencialização dos pontos fortes das unidades escolares (...)”	p. 11	—
159	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-215	“a ênfase passa dos resultados para os processos de reflexão e de ação com vistas à almejada qualidade ”	—	—
160	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-216	“Análises constantes garantem um ensino de qualidade ”	—	—
161	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-217	“As potencialidades e as fragilidades apontadas serão referências para novas experiências, estratégias e propostas que representem novos passos na criação de uma cultura de avaliação, cuja finalidade seja a construção de uma escola de qualidade ”	—	—
162	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-218	“Com o objetivo de verificar a qualidade do ensino (...) o SENAI realiza avaliações periódicas (...)”	—	—
163	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-219	“Identifica-se um conjunto de indicadores que permitem (...) implementar políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino (...) ”	p. 380	—
164	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-220	“No caso específico da avaliação da educação profissional e tecnológica, o compromisso primordial da avaliação é verificar a qualidade e os efeitos imbricados na ação implementada (...) ”	p. 44	—
165	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-221	“O desenvolvimento das ofertas educacionais do IFRN deverá ser objeto de regulação e avaliação, como uma das formas de garantir a expansão da oferta educacional pública, gratuita e de qualidade ”	art. 137	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
166	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-222	“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: Articulação, integração e globalidade de contextos e perfis, dada a natureza plural, complexa, polissêmica e multidimensional. Essa visão incide na avaliação para a emancipação e para a melhoria da qualidade , respeitando-se as peculiaridades das dimensões e estruturas institucionais, sob o viés da integração das partes em um todo coerente, mecanismo central na construção do processo avaliativo (...)”	p. 45	—
167	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-223	“Os dados coletados servem de insumos (...) de forma a garantir a qualidade da educação profissional e tecnológica desenvolvida pelo Senai”	p. 382	—
168	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-224	“Pensar a qualidade na educação remete ao papel importante que as instituições apresentam significativamente quanto ao respeito à diversidade, ao desenvolvimento integral do cidadão e à valorização da cultura da avaliação , como cultura de melhoramento e de emancipação(...) ”	p. 22	—
169	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-225	“Por meios das avaliações, o SENAI (...) aprimora seus programas, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade ”	—	—
170	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-226	“Promover a melhoria da qualidade dos cursos e dos programas de qualificação profissional, aprendizagem industrial, técnicos de nível médio e graduação tecnológica ”	p. 23	—
171	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D07	DAE-BR-D07-227	“Promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social , com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional”	art. 39	—
172	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-228	“Utilização de instrumentos que contemplem os diversos níveis e modalidades de atuação da instituição” para “ garantir indicadores que contemplem a educação profissional técnica de nível médio; contemplar as estruturas pluricurriculares, multicampi e verticalizadas, características das instituições da RFEPCT (...)”	p. 12	—
173	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-229	A avaliação tem por finalidade “a consolidação de uma educação de qualidade , (...) e a formulação de inovações que possibilitem a melhoria do conjunto das práticas em uma instituição educacional”	p. 222	—
174	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-230	Motivações: (...) preocupação com a crescente oferta por instituições particulares de cursos técnicos com estrutura questionável (...) ”.	p. 4	—
175	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-231	Motivações: “necessidade de que a Avaliação Institucional contemple as especificidades das instituições que atuam em diversos níveis e modalidades de ensino (...)”.	p. 4	—
176	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-232	O Saep foi desenvolvido “com o intuito de verificar (...) o desenvolvimento e a qualidade das ofertas ”	p. 369	—
177	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D01	DAE-RF-D01-233	Objetivos: “ complementar a avaliação da educação básica , contemplando a educação profissional técnica de nível médio (...)”	p. 6	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
178	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D08	DAE-BR-D08-234	“11.14) estruturar sistema nacional de informação profissional , articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores”	Meta 11	—
179	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-235	“A concepção metodológica da AIEMS inclui aspectos formativos e somativos , definindo-se como metodologia híbrida por considerar conceitos desses dois campos de avaliação”	p. 12	—
180	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D03	DAE-BR-D03-236	“A constituição de observatórios sobre a situação educacional e de trabalho pelos municípios e estados pode auxiliar a implantação de um sistema de informação ”	p. 50	—
181	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-237	“A cultura de avaliação do WebSai no Centro Paula Souza sempre foi contra a ideia de ranking ou de classificação das unidades a partir dos resultados do desempenho na avaliação”	p. 414	—
182	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-238	“A utilização de sistemas e bases de informação [governamentais] relativos à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento social e econômico, já implementados e consolidados, constitui elemento importante no estabelecimento de indicadores quantitativos e podem contribuir com a discussão vinculada à educação profissional e tecnológica”	p. 33	—
183	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-239	“As informações e o conhecimento gerados no WebSai permitem que sejam estruturadas ações com a finalidade de promover a melhoria contínua ”	p. 414	—
184	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D06	DAE-BR-D06-240	“compromisso (...) com a adesão, apoio e participação na implementação dos Sistemas de Informação do MEC, SETEC e da REDE”	—	—
185	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D04	DAE-BR-D04-241	“desenvolver e socializar uma base confiável de dados com vistas a estruturar um sistema de informação ” (Brasil. MEC. Setec, 2004, p. 55).	p. 55	—
186	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D07	DAE-SNA-D07-242	“o estudante responde a um questionário, em que avalia sua escola, gestão e prática docente, além de informar seus dados socioeconômicos. Essas informações auxiliam o SENAI a compreender o contexto de cada aluno e os fatores que podem influenciar no aprendizado”	—	—
187	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-243	“Os resultados não devem motivar a distribuição de sanções ou prêmios ou estimular a construção de rankings (...)”	p. 18	—
188	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-244	“Para que seja possível o planejamento educacional, é importante implantar sistemas de informação , com o aprimoramento da base de dados educacionais do aperfeiçoamento dos processos de coleta e armazenamento de dados censitários e estatísticas sobre a educação nacional”	Seção V, Item 11.2	—
189	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-245	A avaliação de desenvolvimento de cursos é realizada durante o curso, para “avaliar o processo de ensino e aprendizagem nos enfoques da atuação docente e da gestão escolar no suporte à docência (...)”	p. 371	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Código	Unidade de registro		
				Trecho	Referência	Pseudônimo
190	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-246	O “robusto Sistema de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Saep) (...) monitora o conjunto dos resultados alcançados, de forma a identificar oportunidades de melhoria ao longo de todo o processo educacional (...) ”	p. 365	—
191	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-247	O Observatório Escolar “(...) permite à comunidade escolar a identificação de eventuais fatores críticos, sinalizadores de oportunidades de aperfeiçoamento, promovendo a reflexão sobre os processos escolares e os possíveis planos de ação para melhoria”	p. 415	—
192	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-248	O Saep “procura articular seus componentes entre si, de modo que cada dimensão oferece e recebe dados e informações, retroalimentando o processo educacional ”	p. 385	—
193	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-249	“(…) A avaliação concentra, de modo integrado, múltiplas funções : dialógica, diagnóstica, processual, formativa e somativa”	p. 79	—
194	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-250	“(…) a avaliação numa perspectiva processual, contínua e cumulativa , com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos(…)”	p. 80	—
195	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D07	DAE-BR-D07-251	“A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos , bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais”	art. 34	—
196	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-252	“A avaliação da aprendizagem tem por finalidade promover a melhoria da realidade educacional do estudante , priorizando o processo ensino-aprendizagem, tanto individualmente quanto coletivamente”	art. 244	—
197	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-253	“A avaliação deverá ser contínua e cumulativa , assumindo, de forma integrada, no processo ensino-aprendizagem, as funções diagnóstica, formativa e somativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”	art. 245	—
198	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-254	“a avaliação é processual ”	p. 126	—
199	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-255	“alguns princípios devem ser observados para que as avaliações da aprendizagem no SENAI (...): serem contextualizadas e respaldadas no perfil profissional e desenho curricular da ocupação a ser avaliada; associarem-se com as estratégias de aprendizagem desafiadoras: estudos de caso, projetos, situações-problema e pesquisa aplicada; evidenciarem intencionalidade, permitindo compartilhar o que se espera ser alcançado em termos de resultados; possibilitarem a transposição para o mundo do trabalho, fazendo com que tenham significado e relevância para além das atividades pedagógicas; admitirem a identificação de subsídios para comunicar os resultados de aprendizagem dos alunos e a proposição de medidas interventivas, quando necessário”	p. 127	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
200	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-256	“Com o fim de manter o corpo discente permanentemente informado acerca de seu desempenho acadêmico, os resultados de cada atividade avaliativa deverão ser analisados em sala de aula e, caso sejam detectadas deficiências de aprendizagem individuais, de grupos ou do coletivo, os docentes deverão desenvolver estratégias orientadas para superá-las ”	art. 248, parágrafo único	—
201	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-257	“Na abordagem da avaliação por competências, necessariamente, devem ser pautados critérios objetivos [de avaliação da aprendizagem] que permitam a análise do desempenho do aluno, sejam eles relacionados aos saberes (capacidades cognitivas), ao ‘saber fazer’ (capacidades psicomotoras) e ao ‘saber ser’ (capacidades socioemocionais), considerando a combinação de diferentes instrumentos avaliativos para sua integração”	p. 129	—
202	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D01	DAE-BR-D01-258	“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line (...)”	art. 35-A	—
203	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-259	“para abranger todas as dimensões da competência, os instrumentos [de avaliação da aprendizagem] devem ser diversificados e possibilitar a observação ”	p. 126	—
204	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-260	A avaliação da aprendizagem “ deve contemplar diferentes momentos, e considerar todas as funções da avaliação na perspectiva do desenvolvimento de competências”: diagnóstica, formativa, somativa	p. 126	—
205	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D01	DAE-BR-D01-261	A verificação do rendimento escolar observará a “ avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno , com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”	art. 24	—
206	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D03	DAE-SNA-D03-262	“(…) possibilitando a docentes e alunos da Instituição a possibilidade de diagnosticarem a aprendizagem já realizada e as dificuldades encontradas, de forma a reorganizarem a ação educativa ”	—	—
207	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-263	“5. (...) instrumentos indispensáveis para a (...) melhoria do ensino ”	Seção I, Item 2	—
208	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-264	“a avaliação [da aprendizagem] deve ser planejada com foco em identificar, medir, investigar e analisar o comportamento não somente dos alunos quanto ao desenvolvimento das capacidades, mas também retroalimentar os processos de ensino e aprendizagem (...) ”	p. 126	—
209	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-265	“A avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (avaliação quantitativa), o diagnóstico, a orientação e a reorientação do processo ensino-aprendizagem , visando ao aprofundamento dos conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes pelos(as) estudantes”	art. 245, parágrafo único	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
210	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-266	“A avaliação dos aspectos qualitativos compreende, além da acumulação de conhecimentos (o que remete para a avaliação quantitativa), o domínio do processo de aprendizagem, no que se refere a avanços e recuos, e as possibilidades de autoavaliação e de reorientação no processo ”	p. 81	—
211	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-267	“A avaliação sistêmica dos cursos deverá considerar os resultados da autoavaliação institucional e da avaliação das condições de ensino, bem como indicadores relativos a aspectos de acesso, permanência e conclusão”	art. 155, parágrafo único	—
212	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-268	“Os critérios e os instrumentos de avaliação (...) devem ser discutidos e ressignificados, coletiva e permanentemente, no âmbito das práticas pedagógicas ”	p. 81	—
213	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D01	DAE-SNA-D01-269	A ‘pesquisa de avaliação de egressos’ é realizada “(...) visando ao aprimoramento contínuo das ofertas de educação profissional ”	p. 25	—
214	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-270	A avaliação da aprendizagem “configura-se como monitoramento e regulação da aprendizagem , que permite verificar se as capacidades previstas no desenho curricular foram desenvolvidas, bem como se sua mobilização possibilita o pleno desenvolvimento das funções e subfunções estabelecidas no perfil profissional”	p. 103	—
215	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-271	A avaliação da aprendizagem “considera a importância de acompanhar o processo formativo do aluno e, de refletir sobre uma determinada realidade educacional e de julgar a pertinência de redirecionamentos das estratégias utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem ”	p. 103	—
216	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-272	A avaliação do desenvolvimento de cursos é “(...) completa, pois fornece às escolas informações relevantes que ajudam a promover correções de rumo durante o processo formativo (...) ”	p. 372	—
217	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-273	O Núcleo Central Estruturante “tem como objetivo geral garantir a unidade da ação pedagógica e do desenvolvimento do currículo no IFRN, com vistas a manter um padrão de qualidade do ensino”	art. 141	—
218	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D03	DAE-SNA-D03-274	Um dos principais objetivos da avaliação educacional “é produzir informações sobre o progresso educacional dos alunos, de forma a sustentar ações que revertam em melhoria da aprendizagem ”	—	—
219	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-275	“(…) como mecanismo processual importante para subsidiar a tomada de decisões e retroalimentar as ações formuladas , a fim de corrigir os rumos de atuações futuras”	p. 44	—
220	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-276	“(…) mecanismos de avaliação educacional devem ser instituídos (...) com vistas à melhoria contínua do processo educativo e à valorização da identidade das instituições envolvidas, observando suas especificidades e de suas naturezas e atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino”	p. 22	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
221	Funções manifestas da avaliação	DAE-BR-D02	DAE-BR-D02-277	“5. (...) instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional (...)”	Seção I, Item 2	—
222	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-278	“A AIEMS gera informações úteis e confiáveis que subsidiam as tomadas de decisão dos gestores escolares e do sistema (...)”	—	—
223	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-279	“A avaliação compreende a análise das práticas no desenvolvimento dos cursos e o processo de retroalimentação para os currículos ”	art. 137	—
224	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-280	“A avaliação interna é um processo contextualizado, contínuo e formativo de análise e síntese em que a instituição busca se autoconhecer a partir da autoanálise e da autocrítica, visando ao aperfeiçoamento de suas atividades educativas e à retroalimentação e à reorientação da gestão institucional ”	p. 53	—
225	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-281	“A equipe de gestão da unidade de ensino analisa seus resultados em relação às metas projetadas e utiliza como parâmetro os dados processados e emitidos em relatórios (...)”	p. 414	—
226	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-282	“a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica visa fomentar a qualidade dos processos , na perspectiva da educação como direito, e estabelecer diretrizes para os processos avaliativos”	p. 5	—
227	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-283	“a Metodologia SENAI de Educação Profissional (MSEP) é a principal referência para a concretização das ações de planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas ”	p. 110	—
228	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D02	DAE-SNA-D02-284	“A pesquisa [de avaliação de egressos] (...) apresenta evidências para tomadas de decisão e, dessa forma, para o aprimoramento dos investimentos em políticas educacionais”	p. 390	—
229	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-285	“Assume-se que as informações resultantes dos diversos processos avaliativos institucionais geram oportunidades de acompanhamento e de avaliação a serem desenvolvidas internamente. Tais informações devem subsidiar o planejamento de novas ações, em um processo de retroalimentação curricular , com vistas ao aprimoramento das políticas, das diretrizes e das ações definidas no PPP”	p. 224	—
230	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D03	DAE-RE-D03-286	“Avaliação, de caráter pró-ativo, ajuda a criar uma cultura organizacional, com base na permanente evolução do pessoal e na melhoria contínua dos processos internos ”	—	—
231	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-287	“Considera-se a avaliação como um mecanismo de diálogo com os procedimentos institucionais, de compreensão e de melhoria permanente dos processos de gestão ”	p. 225	—
232	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-288	“Contribuir para os processos da formação continuada dos docentes e gestores envolvidos”	p. 23	—
233	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-289	“Fornecer os insumos para formulação, reformulação e monitoramento das ações educacionais, auxiliando a tomada de decisão dos gestores em todos os níveis”	p. 23	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
234	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-290	“O caráter permanente da avaliação (...) requer um olhar ampliado, analítico e crítico sobre a Instituição e sobre todo o processo de elaboração, implementação e avaliação das práticas, envolvendo, de forma integrada, a gestão acadêmico-pedagógica e a gestão administrativa da Instituição”	p. 222	—
235	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-291	“O exercício reflexivo do processo de Avaliação Institucional tem o propósito de revelar as diferentes visões dos segmentos da escola sobre esses desafios e fomentar que as implementações dos processos, das ações desenvolvidas, das políticas que fundamentam as práticas gestoras e educativas e das inter-relações existentes entre eles, sejam elaboradas democraticamente”	p. 9	—
236	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D02	DAE-RF-D02-292	“O resultado da autoavaliação institucional deverá ser organizado e publicado pela CPA e analisado e discutido em cada Diretoria Acadêmica do IFRN”	art. 154, parágrafo único	—
237	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-293	“o Sinaep orienta-se pelos seguintes princípios: (...) Continuidade da avaliação , na compreensão de que a avaliação deve ser contínua e permanente , viabilizada de forma sistemática e por meio de procedimentos coerentes com o arcabouço conceitual. Nessa perspectiva, o sistema de avaliação deve fomentar e induzir a criação de uma cultura de avaliação permanente e internalizada no cotidiano institucional, direcionada ao melhoramento e à emancipação , influenciando, ainda, a assunção das responsabilidades sociais para se construir uma educação comprometida com os interesses e valores da sociedade (...)”	p. 45	—
238	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-294	“Os dois sistemas [Observatório Escolar e WebSai] possibilitam que tanto as unidades escolares quanto as instâncias centralizadas de gestão do ensino técnico trabalhem de maneira intercomplementar, tendo sempre como objetivo a melhoria contínua dos processos administrativos, acadêmicos e pedagógicos ”	p. 415	—
239	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D05	DAE-RE-D05-295	“Os resultados (...) servem como diagnóstico para ajustes da escola e da política educacional em vários níveis das tomadas de decisões. (...)”	—	—
240	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-296	“Os resultados [da avaliação interna] visam propiciar o autoconhecimento institucional de modo a contribuir para o aprimoramento e a qualificação dos processos e atividades desenvolvidas na instituição educativa”	p. 53	—
241	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-297	“Os resultados obtidos na AIEMS, oportunizam a escola identificar as suas potencialidades e fragilidades para tomada de decisões por parte da gestão escolar (...)”	p. 11	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
242	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-298	“Os resultados visam (...) reorientar as metas e os objetivos institucionais no alcance da função social; e contribuir para o aprimoramento dos procedimentos e processos das instituições , proporcionando o fortalecimento do direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade”	p. 54	—
243	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D05	DAE-SNA-D05-299	“Tendo em vista as conexões entre processos avaliativos e decisórios , é altamente relevante que os documentos sejam apresentados e discutidos em reuniões com os envolvidos”	p. 36	—
244	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D06	DAE-SNA-D06-300	A avaliação do desenvolvimento dos cursos “pretende fazer com que a avaliação seja uma ferramenta útil para a gestão escolar , identificando as forças do curso avaliado e as oportunidades de melhoria, permitindo que a escola realize processos de revisão na perspectiva de uma ‘escola que aprende’ sobre seus processos ao examinar seus próprios resultados”	p. 371	—
245	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-301	A avaliação, “compreendida como um processo necessário para a dinâmica institucional, necessita acontecer de forma permanente e sistemática, caracterizando-se como um diagnóstico que percebe, orienta e reorienta o trabalho a ser realizado no desenvolvimento das políticas, das diretrizes e das ações definidas”	p. 222	—
246	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D02	DAE-RE-D02-302	O objetivo do WebSai “é buscar a melhoria da qualidade de ensino por meio do autoconhecimento para auxiliar a equipe de gestão (...) ”	—	—
247	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D01	DAE-RE-D01-303	O Observatório Escolar “é um instrumento de monitoramento da melhoria contínua dos processos internos das escolas técnicas (...) e tem contribuído para fortalecer a cultura organizacional voltada para a evolução de indicadores relacionados ao processo de gestão ”	p. 415	—
248	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-304	O processo de avaliação “pauta-se em objetivos fundamentais de autorreferência (fortalecimento da identidade institucional, considerando o histórico e as práticas da Instituição), autoanálise (autorreflexão realizada pelos atores sociais que participam da Instituição) e autodesenvolvimento (capacidade de retroalimentação para aperfeiçoamento dos processos institucionais)”	p. 223	—
249	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-305	Objetivos específicos: “gerar relatórios que sejam documentos norteadores para a implantação e/ou implementação de políticas públicas educacionais (...) ”	p. 11	—
250	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-306	Pressupostos: “apresentar aspectos formativos e somativos; possibilitar a reflexão sobre a missão e finalidades da instituição de ensino; evidenciar as potencialidades e as fragilidades dos processos administrativos, pedagógicos , de infraestrutura e condições de funcionamento e de interação no ambiente escolar”	p. 12	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
251	Funções manifestas da avaliação	OF3-T-RF.09	OF3-T-RF.09-221	“(…) esses sistema que está sendo proposto, eu acho que vai facilitar bastante, vai melhorar bastante e vai dar um certo apoio (...) aos gestores para que eles possam realmente desenvolver algum tipo de procedimento para que (...) que se melhorem esses indicadores. Porque hoje ‘tá’ muito difícil a gente trabalhar com indicadores tão altos de evasão e de reprovação de nossos alunos”	—	Solidago
252	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D02	DAE-SNA-D02-307	“A pesquisa [de avaliação de egressos] é uma fonte valiosa de informação e acompanhamento da contribuição do curso na situação profissional de seu público-alvo ”	p. 390	—
253	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D01	DAE-SNA-D01-308	A ‘pesquisa de avaliação de egressos’ é realizada “com o objetivo de avaliar (...) a percepção quanto à melhoria da situação profissional proporcionada pelos cursos ofertados pelo Senac (...)”	p. 25	—
254	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D02	DAE-SNA-D02-309	A ‘pesquisa de avaliação de egressos’ mede o “ impacto do curso na trajetória profissional dos egressos , sob a perspectiva dos benefícios profissionais alcançados (...): conseguir um emprego; mudar a área de atuação; aumentar o salário/renda; ser promovido no emprego; ou melhorar o desempenho no trabalho”	p. 398	—
255	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-310	“(…) a avaliação (...) buscando a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento de hábitos e de atitudes coerentes com a formação integral do sujeito”	p. 80	—
256	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D03	DAE-SNA-D03-311	“A ação avaliativa deve mobilizar, de forma articulada, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores , considerando a realidade social, política, histórica, econômica e cultural na qual as relações humanas, situações de trabalho e formação são construídas”	—	—
257	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-312	“A avaliação do estudante individualmente considerado tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades , para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos”	p. 22	—
258	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D02	DAE-SNA-D02-313	“os egressos avaliam os benefícios que obtiveram com o curso realizado, bem como se o curso os capacitou (...) para sua formação cidadã , em consonância com as cinco marcas formativas do Senac: domínio técnico-científico; visão crítica; atitude empreendedora; atitude sustentável; e atitude colaborativa”	p. 391	—
259	Funções manifestas da avaliação	DAE-SNA-D04	DAE-SNA-D04-314	A avaliação da aprendizagem “caracteriza-se (...) como um momento de ensino” que visa tornar o aluno “ autônomo e crítico no desempenho das suas funções profissionais”	p. 125	—
260	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-315	“(…) um sistema de avaliação educacional que (...) cujo foco é a formação cidadã e a transformação social ”	p. 39	—

#	Temática	Unidade de contexto Código	Unidade de registro			
			Código	Trecho	Referência	Pseudônimo
261	Funções manifestas da avaliação	DAE-RF-D03	DAE-RF-D03-316	“(…) Uma concepção de avaliação emancipatória, que (...) se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformar essa mesma realidade . A proposta ancora-se nos dimensionamentos conceituais de emancipação, de decisão democrática, de transformação e de crítica educativa”	p. 79	—
262	Funções manifestas da avaliação	DAE-RE-D04	DAE-RE-D04-317	“a AIEMS compreende um amplo diagnóstico que visa à transformação da realidade da escola e que tem como cenário seu Projeto Político Pedagógico - PPP, sua missão social e as expectativas externas em relação aos seus compromissos sociais”	p. 12	—
263	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-318	“A avaliação é emancipatória pelo compromisso firmado com a transformação da realidade social , a partir do comprometimento com a mudança de paradigmas e com a formação de novos sujeitos ativos participativos com voz e voto”	p. 42	—
264	Funções manifestas da avaliação	DB-SINAEP	DB-SINAEP-319	“educação como prática para a cidadania, a atuação no mundo do trabalho, a emancipação dos sujeitos e a transformação social , sob os pressupostos de igualdade e justiça”	p. 39	—
265	Funções manifestas da avaliação	OF1-T-ESP.03	OF1-T-ESP.03-222	“(…) considerando a necessidade de preparar para o mundo do trabalho, não apenas naquela perspectiva de ingressar no mundo do trabalho, mas ingressar, progredir, alterar até situações efetivas, para ter condições de intervir para melhorar as condições de trabalho (...) ”	—	Jacinto

ANEXOS

Anexo I – Proposta de decreto para a educação profissional e tecnológica (2014)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica

PROPOSTA DE DECRETO QUE REGULAMENTA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dispõe sobre a organização, regulação, supervisão e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica; regulamenta os art. 36-A a 36-D e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º A educação profissional e tecnológica, prevista nos arts. 39 a 42 do Capítulo III da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é modalidade educacional que se articula aos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira, fundamentando-se na prática para a cidadania, na preparação para atuação no mundo do trabalho, na emancipação dos sujeitos e na transformação social.

Art. 2º A educação profissional e tecnológica observará as seguintes premissas:

I - organização por eixos tecnológicos;

II - integração aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia; e

III - produção, difusão e transferência de conhecimentos e tecnologias articulados ao desenvolvimento socioprodutivo e ambiental.

Parágrafo único. Entende-se por eixo tecnológico a linha estruturante, definida por uma matriz tecnológica, que perpassa transversalmente a organização curricular dos cursos de educação profissional e tecnológica.

Art. 3º A oferta de educação profissional e tecnológica é regida por diretrizes curriculares nacionais, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO II
DOS CATÁLOGOS NACIONAIS DE CURSOS

Art. 4º A organização, a regulação e a avaliação da educação profissional e tecnológica dar-se-ão por meio de catálogos nacionais de cursos de educação profissional e tecnológica, elaborados e mantidos conforme definido em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 1º Os catálogos definirão, para cada curso de educação profissional e tecnológica, como aspectos mínimos, a denominação, a carga-horária e escolaridades mínimas, o eixo tecnológico de vinculação, o perfil profissional de conclusão, a infraestrutura requerida, as ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas ou convergentes e as normas relacionadas à atividade profissional.

§ 2º Os catálogos serão submetidos a consulta pública de atualização para exclusão, inclusão ou alteração de cursos a cada dois anos, com participação da sociedade em caráter institucional.

Art. 5º A oferta de cursos conformes com os catálogos poderá ser feita mediante solicitação pelas instituições de ensino, seguindo as normas e os trâmites do respectivo sistema.

§ 1º Será admitida a oferta de cursos não previstos nos catálogos, em caráter experimental, mediante análise do órgão competente e parecer prévio e informação ao Ministério da Educação.

§ 2º Para autorização de cursos experimentais, as instâncias regulatórias dos respectivos sistemas de ensino devem atuar colaborativamente com a União.

CAPÍTULO III DA OFERTA DE CURSOS

Art. 6º A educação profissional e tecnológica será desenvolvida por meio de cursos de:

I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Parágrafo único. Os cursos mencionados nos incisos I e II articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade.

Seção I Dos Cursos de Formação Inicial e Continuada

Art. 7º Os cursos de formação inicial e continuada, em todos os níveis de escolaridade, visam ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 8º Os cursos de formação inicial e continuada se desenvolvem por meio de formação inicial em cursos de qualificação profissional e de formação continuada em cursos de aperfeiçoamento profissional.

Art. 9º Os cursos de qualificação profissional possuem cargas horárias mínimas de 160, 200 ou 240 horas, estabelecidas no Catálogo Nacional de Cursos de Qualificação Profissional, ou equivalente.

Art. 10. Os cursos de qualificação profissional são organizados em função do nível de ensino e escolaridade mínima a que se vinculam, sendo:

I - cursos de qualificação profissional de nível fundamental;

II - cursos de qualificação profissional de nível médio; e

III - cursos de qualificação profissional de nível superior.

Art. 11. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação profissional para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária que caracteriza uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

§ 3º Os cursos de qualificação profissional de nível médio, quando previstos como etapa com terminalidade em um itinerário formativo de curso técnico de nível médio será denominado de curso de qualificação profissional técnica.

§ 4º Os cursos de qualificação profissional de nível superior, quando previstos como etapa com terminalidade em um itinerário formativo de curso superior de tecnologia será denominado de curso de qualificação profissional tecnológica.

§ 5º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da educação profissional e tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 6º A carga horária mínima de cursos de qualificação profissional técnica ou tecnológica é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima indicada para a habilitação profissional a que se vincula no respectivo catálogo nacional de cursos de educação profissional e tecnológica.

Art. 12. A conclusão de curso de qualificação profissional dá direito a certificado referente a ocupação(ões) no mundo do trabalho.

Art. 13. Os cursos de aperfeiçoamento profissional são vinculados a cursos de qualificação profissional ou a processos do mundo do trabalho.

§ 1º Os cursos de aperfeiçoamento profissional vinculados a cursos de qualificação profissional possuem cargas horárias mínimas equivalentes a 20% (vinte por cento) da carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos de Qualificação Profissional, ou equivalente, para a habilitação profissional a que se vincula.

§ 2º Os cursos de aperfeiçoamento profissional vinculados a processos do mundo do trabalho possuem carga horária mínima livre.

Art. 14. A conclusão de curso de aperfeiçoamento profissional dá direito a certificado vinculado a processos do mundo do trabalho ou ao respectivo curso de qualificação profissional.

Seção II

Dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Art. 15. A educação profissional técnica de nível médio tem por finalidade proporcionar ao estudante o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base em fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

Art. 16. A educação profissional técnica de nível médio se desenvolve por meio de formação inicial em cursos técnicos de nível médio e de formação continuada em cursos de especialização técnica.

Art. 17. Os cursos técnicos de nível médio são desenvolvidos nas formas articulada ou subsequente ao ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Art. 18. A oferta de cursos técnicos de nível médio dar-se-á de forma:

I - articulada integrada ao ensino médio, ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com matrícula única na mesma instituição, promovendo habilitação profissional técnica de nível médio do estudante e conclusão da última etapa da educação básica;

II - articulada concomitante ao ensino médio, ofertada a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente ao ensino médio, ofertada a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. Na hipótese prevista no inciso I do § 3º, a instituição de ensino deverá ampliar a carga horária total do curso, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 19. A carga horária mínima de cada curso técnico de nível médio será estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional.

Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

Art. 20. Os cursos técnicos de nível médio nas formas articulada integrada ou articulada concomitante com projeto pedagógico unificado deverão observar as seguintes cargas horárias mínimas, em função da modalidade de oferta e do número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas:

I - 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, respectivamente, para idade própria; e

II - 2.000, 2.100 ou 2.200 horas, respectivamente, para educação de jovens e adultos.

Parágrafo único. Não podem ser computadas, na carga horária mínima, as horas destinadas à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar.

Art. 21. Os cursos técnicos de nível médio oferecidos nas formas subsequente e articulada concomitante sem projeto pedagógico unificado devem respeitar as cargas horárias mínimas de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme indicadas para as respectivas habilitações profissionais no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Art. 22. A conclusão de curso de técnico de nível médio dá direito a diploma de técnico de nível médio.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o estudante deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 23. Os cursos de especialização técnica são vinculados a cursos técnicos de nível médio.

Art. 24. A carga horária mínima dos cursos de especialização técnica de nível médio é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a habilitação profissional a que se vincula.

Art. 25. A conclusão de cursos de especialização técnica dá direito a certificado vinculado ao respectivo curso técnico de nível médio.

Seção III

Dos Cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação

Art. 26. A educação profissional tecnológica de graduação permite aos cidadãos a aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Art. 27. A educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação se desenvolve por meio de formação inicial em cursos superiores de tecnologia e de formação continuada em cursos de especialização tecnológica.

Art. 28. Os cursos superiores de tecnologia devem respeitar as cargas horárias mínimas de 1.800, 2.000 ou 2.400 horas, conforme indicadas para as respectivas habilitações profissionais no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

Art. 29. A conclusão de curso superior de tecnologia dá direito a diploma de tecnólogo.

Art. 30. Os cursos de especialização tecnológica são vinculados a cursos superiores de tecnologia.

Art. 31. A carga horária mínima dos cursos de especialização tecnológica é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia para a habilitação profissional a que se vincula.

Art. 32. A conclusão de cursos de especialização tecnológica dá direito a certificado vinculado ao respectivo curso superior de tecnologia.

CAPÍTULO IV

DA CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 33. A certificação profissional consiste no reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais necessários à inserção o mundo do trabalho ou requeridos para o exercício profissional, obtidos a partir de experiência de vida, de educação e de trabalho.

Art. 34. Os processos de certificação profissional constituem-se em um conjunto articulado de ações de natureza educativa, científica e tecnológica, com diretrizes voltadas para:

I - a sistematização de saberes, conhecimentos e competências que possibilite a elaboração de itinerários de certificação e formação profissional;

II - o desenvolvimento de metodologias que permitam identificar, avaliar e reconhecer saberes, conhecimentos e competências necessários ao prosseguimento de estudos ou ao exercício profissional;

III - o atendimento a demandas de certificação profissional correspondentes a cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, a cursos técnicos de nível médio e a cursos superiores de tecnologia;

IV - o atendimento a demandas de programas especiais para a certificação de docência na educação profissional; e

V - a inclusão socioprodutiva e o aumento das possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente.

Art. 35. Os processos de certificação profissional visam identificar, avaliar e validar formalmente os saberes, conhecimentos e competências profissionais, desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, com objetivo de promover o acesso, a permanência e/ou a progressão no mundo do trabalho e na educação.

Art. 36. Os processos de certificação profissional serão realizados por instituição de educação profissional e tecnológica devidamente credenciada junto à Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC, regulamentada por ato conjunto entre o Ministro de Estado da Educação e o Ministro de Estado do Trabalho e Emprego.

Art. 37. Os processos de certificação profissional estão restritos aos cursos de educação profissional e tecnológica e ao exercício da docência na educação profissional e poderão ocorrer nas seguintes modalidades:

I - Certificação de qualificação profissional: correspondente a curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

II - Certificação técnica: correspondente a curso técnico de nível médio.

III - Certificação tecnológica: correspondente a curso superior de tecnologia.

IV - Certificação docente da educação profissional: correspondente à licenciatura em educação profissional, prevista nas diretrizes curriculares para formação de professores da educação profissional e vinculada ao exercício profissional de professores com mais de 3 (três) anos de efetivo exercício na educação profissional e tecnológica.

Parágrafo único. Os processos de certificação profissional serão desenvolvidos a partir do estabelecimento de perfil de certificação, tendo por referência os catálogos nacionais de educação profissional e tecnológica, ou equivalentes, mantidos pelo Ministério da Educação, e as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação profissional, conforme a modalidade de certificação profissional.

Art. 38. Podem se submeter a processo de certificação profissional trabalhadores maiores de 18 anos, portadores de certificado ou diploma compatível com a escolaridade mínima requerida para o respectivo processo de certificação profissional, inseridos ou não no mundo do trabalho.

Art. 39. Ao final do processo de certificação profissional, as instituições ou redes de educação profissional ofertantes deverão emitir atestado referente aos saberes, conhecimentos e competências profissionais demonstrados e, em caso de aprovação, o respectivo Certificado ou Diploma, conforme regulamentação.

§ 1º Os certificados ou diplomas emitidos, quando registrados no SISTEC, terão validade nacional equivalente à do respectivo curso.

§ 2º Os certificados e diplomas emitidos darão ao trabalhador o poder de usufruir dos direitos profissionais, inclusive os definidos pelos órgãos reguladores do exercício profissional e associações de classe, quando houver.

§ 5º Os certificados e diplomas emitidos não terão prazo de expiração.

CAPÍTULO V DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO

Art. 40. A avaliação da educação profissional e tecnológica orienta-se pelos seguintes princípios:

I - articulação, integração e globalidade de contextos e perfis;

II - legitimidade do processo;

III - continuidade da avaliação;

IV - compromisso com os resultados;

V - respeito à identidade e à diversidade; e

VI - prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade.

Art. 41. A avaliação da educação profissional e tecnológica será desenvolvida por meio do Sistema Nacional de Avaliação Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP, regulamentado por ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 42. O SINAEP será organizado por meio de processos de avaliação externa, conduzido pelo Ministério da Educação, e de avaliação interna, conduzido por Comissão Própria de Avaliação – CPA.

§ 1º A CPA será responsável pela condução dos processos de avaliação interna da instituição, pela sistematização e divulgação dos resultados e pela prestação das informações solicitadas na avaliação externa.

§ 2º A composição e as atribuições específicas da CPA serão definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, devendo ser atendidas as seguintes diretrizes:

I - a constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino ou por previsão no próprio estatuto ou regimento interno;

II - a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; e

III - a atuação autônoma em relação às demais estruturas de gestão existentes na instituição de ensino.

§ 3º A CPA será regulamentada por meio de ato do órgão colegiado máximo em cada instituição ou rede de educação profissional e tecnológica.

§ 4º As instituições que possuem CPA vinculadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – poderão optar por trabalhar com a estrutura já existente, atentando, entretanto, para a necessidade de atender às diretrizes definidas no § 2º.

§ 5º As instituições com estruturas multiunidades ou multicampi poderão constituir subcomissões técnicas de avaliação e supervisão, por unidade, em articulação com a CPA.

Art. 43. Serão avaliadas, de forma compulsória, no âmbito do SINAEP, as instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica que integram o sistema federal de ensino.

Parágrafo único. A participação das instituições que integram os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino se dá mediante adesão facultativa pelos conselhos de educação ou pela rede que tenha autonomia.

Art. 44. Os aspectos regulatórios que podem decorrer do SINAEP restringem-se à educação profissional técnica de nível médio, de modo colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e deverão incidir somente após um ciclo avaliativo, de forma a consolidar o sistema de avaliação.

Parágrafo único. Poderão incidir aspectos regulatórios sobre cursos de qualificação profissional integrantes de programas de educação profissional e tecnológica que decorram diretamente de financiamento público federal.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 45. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 46. Revogam-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e demais disposições em contrário.

Anexo II – Documento-base da proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional (2014)



**PROPOSTA PARA O SISTEMA NACIONAL DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (Sinaep)**

DOCUMENTO BASE

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Dilma Rousseff

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

José Henrique Paim Fernandes

**SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

Aléssio Trindade de Barros

**DIRETORA DE POLÍTICAS E EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Anna Catharina da Costa Dantas

**DIRETOR DE INTEGRAÇÃO DAS REDES DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Marcelo Machado Feres

**DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO DA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

(Vago)

**PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE
ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS**

ANÍSIO TEIXEIRA

José Francisco Soares

**DIRETORA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR**

Claudia Maffini Griboski

**DIRETOR DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Alexandre André dos Santos

COORDENAÇÃO

Anna Catharina da Costa Dantas
Anna Cristina Cardozo da Fonseca

ELABORAÇÃO

Ana Lúcia Pascoal Diniz
André Marcelo Schneider
Andrezza Maria do Nascimento Tavares
Angelita Darela Mendes
Anna Catharina da Costa Dantas
Anna Cristina Cardozo da Fonseca
Antonio Almerico Biondi Lima
Carlos Eduardo Sousa Costa
Carlos Roberto Vargas Fraga
Cléa Teresa Queiroz
Daniela Papelbaum
Eduardo Bráulio Wanderley Netto
Elisete Rodrigues Souza
Felipe Esteves Morgado
Francisco Aparecido Cordão
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

COLABORAÇÃO

Almério Melquíades Araújo
Amilton de Moura Figueiredo
Ana Maria Silva Lucena
Andréa Araújo Rocha Nibon
Anieliza Aparecida Gomes de Souza
Antonio Almerico Biondi Lima
Beate Doroti Strelow
Carla Nogueira Patrão
Cristiane Edna Camboim
Daniela Brito
Deimiluce Lopes Fontes
Elisete Silva Machado
Eveline Pasqualin Souza
Flávio Augusto Penna Soares
Francisco Fachine Borges
Geane Reis de Farias
Jamile Delagnelo Fagundes da Silva
José de Ribamar Silva Oliveira
Josete Mara Stahelin Pereira
Leonor Farias Abreu
Luanda de Oliveira Lima
Luciano Vitoria Barboza

SISTEMATIZAÇÃO

Ana Lúcia Pascoal Diniz
Anna Catharina da Costa Dantas
Anna Cristina Cardozo da Fonseca
Francy Izanny de Brito Barbosa Martins
Nadja Maria de Lima Costa

Glecivan Barbosa Rodrigues
Jane Hudson de Abranches
Lincoln Moraes de Souza
Marcelo Simão da Rosa
Márcio Adriano de Azevedo
Maria Aparecida de Queiroz
Maria Eliete da Silva Cavalcante
Nadja Maria de Lima Costa
Paulo Meyer Nascimento
Rivania Andrade Menezes
Robert Lassance Carvalho
Rodrigo Fraga Massad
Ubirajara Baptista Cabral Junior
Vagner Tadeu de Souza Bueno
Vânia do Carmo Nóbile Silva

Luis Fernando de Meira Fontes
Maria Aidê Roldi Freire de Matos
Maria Edelcides de Vasconcelos
Maria Eliete da Silva Cavalcante
Mariangela de Araujo Povoas Pereira
Mônica Bravo Rodrigues
Patrícia Cappuccio de Resende
Paulo de Vasconcelos Dutra
Raquel Carmona
Ricardo de Castro Ribeiro Santos
Ricardo de castro ribeiro santos
Rivania Andrade meNezes
Rocilda Célia da Silva Nascimento
Rogéria Feitoza Varella de Almeida
Romilda de Fátima Suinka de Campos
Rony Cláudio de Oliveira Freitas
Rovilson Dias da Silva
Sirlei Pereira
Soraya Sosa Antunes Candido
Valdir Noll
Valéria Cristina Marques

APRESENTAÇÃO

Com objetivo geral de elaborar uma proposta de avaliação para a educação profissional e tecnológica, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) promoveu, a partir de junho de 2013, atividades que incluíram pesquisas, reuniões técnicas e oficinas que contaram com a participação de representantes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos conselhos nacional e estaduais de educação, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e dos serviços nacionais de aprendizagem.

Em dezembro de 2013, a Setec/MEC formalizou o grupo de trabalho responsável pela condução e sistematização da proposta, por meio da Portaria nº 40, de 09 de dezembro de 2013, tendo como atribuições:

- elaborar indicadores e padrões de qualidade para as dimensões Ensino e Gestão na educação profissional e tecnológica;
- elaborar proposta de avaliação para cursos de educação profissional técnica de nível médio; e
- propor elementos para o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica.

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas quatro oficinas, quais sejam:

- a) **“Organização e experiências de avaliação da educação profissional e tecnológica”**, realizada em 1º e 02 de agosto de 2013, tendo por objetivo realizar um diagnóstico acerca da organização e das experiências de avaliação da EPT no Brasil;
- b) **“Bases teórico-conceituais e metodológicas para a avaliação da educação profissional e tecnológica”**, realizada em 11 e 12 de setembro de 2013, tendo por objetivos levantar elementos para definição de bases teórico-conceituais e metodológicas para a avaliação da educação profissional e tecnológica; e apropriar conceitos e metodologias para a construção de indicadores para avaliação da educação profissional e tecnológica;
- c) **“Construção de indicadores e padrões de qualidade de referência para a educação profissional e tecnológica”**, tendo por objetivo geral elaborar indicadores e padrões de qualidade como subsídio para a avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, contemplando as dimensões gestão, educação e inovação, realizada em duas seções:
 - 03 e 04 de outubro de 2013, com o objetivo específico de definir as dimensões e a descrição dos indicadores; e
 - 29 e 30 de outubro de 2013, com o objetivo específico de definir a composição e os parâmetros referenciais de qualidade dos indicadores;
- d) **“Proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica”**, realizada de 25 a 27 de fevereiro de 2014, tendo por objetivo discutir uma proposta para o sistema nacional de avaliação.

Cada uma das oficinas contou com participação de cerca de 60 pessoas - destacados como elaboradores e colaboradores deste documento - entre representantes da Rede Federal (23 representantes, entre Institutos Federais, Colégio Pedro II e escolas técnicas vinculadas), serviços nacionais de aprendizagem (14 representantes, entre Senai, Senac, Senar e Senat) e redes estaduais (21 representantes), além da Setec/MEC e de outros órgãos da administração federal.

Participaram como expositores nas oficinas, pesquisadores e gestores em avaliação de políticas públicas e gestores da educação profissional. Assim, foram apresentadas experiências do Centro Paula Souza/SP, Secretaria de Educação/SC, FDE/Conif, IFRN, Senai e Senac e foram realizados painéis que contaram com a participação de Luiz Caldas (IFF), Francisco Aparecido Cordão (CNE), Sandra Zákia (USP), Suzana Schwerz Funguetto (DAES/Inep), Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC e Sesu/MEC), Dante Henrique Moura (Anped e IFRN), Ana Cristina Brito Arcoverde (UFPE), José Francisco Soares (UFMG, CNE), Paulo Jannuzzi (SAGI/MDS), Maria Aparecida de Queiroz (Anpae), Márcio Adriano de Azevedo (Admee e IFRN), Paulo Meyer (Ipea), Cimar Azeredo Pereira (IBGE) e Eliana Ferreira Elias (Dieese).

A proposta para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (Sinaep) nasce como fruto dessa ação coletiva e tendo por base as experiências de avaliação em educação (nacionais e internacionais), uma série de documentos legais¹, pesquisas acadêmico-científicas e práticas de gestão em avaliação de políticas, programas e projetos sociais, além do material produzido e das discussões realizadas nas reuniões técnicas e nas oficinas.

O Sinaep pretende mobilizar a avaliação da educação profissional por meio de instituições, cursos, estudantes e egressos, contemplando a diversidade e pluralidade intrínsecas dessa modalidade de ensino, de modo integrado aos sistemas de avaliação da educação básica e da educação superior já constituídos.

Nesse sentido, o Sinaep prevê a avaliação da educação profissional técnica de nível médio – de modo colaborativo e utilizando estratégias que integram o sistema de avaliação da educação básica – e dos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional – por meio da avaliação de programas específicos de educação profissional.

Desse modo, a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica visa fomentar a qualidade dos processos, na perspectiva da educação como direito, e estabelecer diretrizes para os processos avaliativos.

O presente documento-base, organizado em duas partes, nove capítulos e quatro apêndices e elaborado a partir de um processo coletivo e colaborativo, define uma proposta para o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação para a educação profissional e tecnológica, que considera a pluralidade dos cursos, dos currículos e das redes que ofertam essa modalidade educacional.

A primeira parte refere-se ao marco diagnóstico da educação profissional e tecnológica, iniciando com a trajetória e a organização, apresentados no primeiro capítulo. O segundo capítulo comenta experiências e contribuições de processos de avaliação em educação, em particular dessa modalidade de ensino, nos contextos nacional e internacional. No terceiro capítulo, são discutidos os sistemas e bases de informação para a avaliação da educação profissional.

A segunda parte refere-se ao marco propositivo para o sistema nacional de avaliação da educação profissional e tecnológica. O quarto e o quinto capítulos apresentam, respectivamente, concepções e princípios para o sistema de avaliação e sua estrutura de governança. Os capítulos sexto, sétimo e oitavo são dedicados à descrição do desenho e da operacionalização do sistema, contemplando o escopo e a aplicabilidades, os sistemas e as bases de informação, a natureza e os procedimentos da avaliação e, finalmente, a descrição dos objetos de avaliação do sistema. O nono capítulo sistematiza uma proposta de meta-avaliação ou retroalimentação para o sistema.

Ao final, são apresentados apêndices que descrevem indicadores prévios para cada objeto proposto no sistema de avaliação da educação profissional e tecnológica.

¹ Os documentos legais incluem a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e alterações (Lei nº 9.394/1996), o Plano nacional de educação (PNE), os documentos-referência das Conae 2010 e 2014 e as diretrizes curriculares nacionais de educação profissional técnica de nível médio (Resolução CNE/CEB nº 06/2012), dentre outros.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de unidades de ensino por sistema de ensino e rede ofertante, em 2013.	21
Quadro 2 – Matrículas em educação profissional e tecnológica, de 2010 a 2013.	22
Quadro 3 – Conceitos e critérios de avaliação do indicador no Sinaep	48
Quadro 4 – Síntese da articulação entre objetos e procedimentos nas avaliações interna e externa.	58
Quadro 5 – Requisitos legais a serem considerados no Sinaep.	58
Quadro 6 – Caracterização da sede administrativa e das unidades de ensino das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica.	60
Quadro 7 – Quadro-síntese da avaliação interna de instituição	60
Quadro 8 – Quadro-síntese da avaliação externa de instituição	61
Quadro 9 – Quadro-síntese da avaliação interna de curso.	63
Quadro 10 – Quadro-síntese da avaliação externa de curso.	64
Quadro 11 – Quadro-síntese da avaliação interna de estudante.	65
Quadro 12 – Quadro-síntese da avaliação externa de estudante.	66
Quadro 13 – Quadro-síntese da avaliação interna de egresso.	68
Quadro 14 – Quadro-síntese da avaliação externa de egresso.	68
Quadro 15 – Proposta de lista chave de verificação para meta-avaliação do Sinaep	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização da educação brasileira.	18
Figura 2 – Articulação entre os cursos de educação profissional e tecnológica (por nível de ensino)	20
Figura 3 – Estrutura de governança e de execução do Sinaep	49
Figura 4 – Objetos de avaliação do Sinaep.	52
Figura 5 – Formas e procedimentos da avaliação no Sinaep.	54

LISTA DE SIGLAS

Admee	Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Basis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Caged	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CC	Conceito de Curso
CI	Conceito Institucional
CEB	Câmara de Educação Básica
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
CNA	Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Daes	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
Dieese	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-MEC	Cadastro da Educação Superior
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enet	Exame Nacional do Ensino Técnico
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino
FIC	Formação Inicial e Continuada
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IF	Instituto Federal
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor Individual
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

Pasep	Programa de Formação de Patrimônio do Servidor Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Educacional
PIS	Programa de Integração Social
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proep	Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
Rais	Relação Anual de informações Sociais
Rede Certific	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAGI	Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
Semtec	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Sescoop	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinaep	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
SIPD	Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
Sisutec	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SNED	Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
LISTA DE QUADROS	6
LISTA DE FIGURAS	7
LISTA DE SIGLAS	8
PARTE I – MARCO DIAGNÓSTICO	12
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	12
1.1 TRAJETÓRIA	12
1.2 ORGANIZAÇÃO	18
2. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	22
2.1 BASE LEGAL	22
2.2 EXPERIÊNCIAS NACIONAIS	26
2.2.1 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	26
2.2.2 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	28
2.2.3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	29
2.3 EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS	31
3. SISTEMAS E BASES DE INFORMAÇÃO	33
3.1 EDUCAÇÃO	33
3.1.1 CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA	33
3.1.2 CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	34
3.1.3 SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	34
3.1.4 SISTEMA E-MEC	34
3.2 TRABALHO, EMPREGO E RENDA	34
3.2.1 RELAÇÃO ANUAL DE INFORMAÇÕES SOCIAIS	35
3.2.2 CADASTRO GERAL DE EMPREGADOS E DESEMPREGADOS	35
3.2.3 PORTAL MTE MAIS EMPREGO	35
3.2.4 PORTAL DO EMPREENDEDOR / MICROEMPREENDEDOR INDIVIDUAL	36
3.3 DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO	36
3.3.1 SISTEMA DE MONITORAMENTO DO PROGRAMA BRASIL SEM MISÉRIA	36
3.3.2 CENSO DEMOGRÁFICO	37
3.3.3 PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA	37
PARTE II – MARCO PROPOSITIVO	39
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL	39
4.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	39
4.2 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO	41
4.3 PRINCÍPIOS E ATRIBUTOS PARA A AVALIAÇÃO	44
4.4 CONCEPÇÃO DO SISTEMA DE INDICADORES	46
5. ESTRUTURA DE GOVERNANÇA E DE EXECUÇÃO	49
6. ESCOPO E APLICABILIDADE	52

7. FORMAS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO	53
7.1 FORMAS DE AVALIAÇÃO	53
7.1.1 AVALIAÇÃO INTERNA	53
7.1.2 AVALIAÇÃO EXTERNA	53
7.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
7.2.1 VERIFICAÇÃO IN LOCO	55
7.2.2 UTILIZAÇÃO DE BASES DE DADOS	56
7.2.3 APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS	56
7.2.4 APLICAÇÃO DE EXAMES DE DESEMPENHO	56
8. AVALIAÇÃO DOS OBJETOS	57
8.1 AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES	59
8.2 AVALIAÇÃO DE CURSOS	61
8.3 AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES	64
8.4 AVALIAÇÃO DE EGRESSOS	67
9. META-AVALIAÇÃO	69
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A – INDICADORES PRÉVIOS PARA A AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÃO	74
APÊNDICE B – INDICADORES PRÉVIOS A AVALIAÇÃO DE CURSO	89
APÊNDICE C – INDICADORES PRÉVIOS PARA A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTE	101
APÊNDICE D – INDICADORES PRÉVIOS A AVALIAÇÃO DE EGRESSO	115

PARTE I – MARCO DIAGNÓSTICO

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ao discutir a avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil, cabe, inicialmente, situar e contextualizar sua trajetória e organização.

1.1. Trajetória

A educação profissional e tecnológica no Brasil vem sendo construída por iniciativa dos entes federativos e marcada por ações desenvolvidas inicialmente em âmbito local e, posteriormente, estruturadas em âmbito nacional, por meio de diversas redes e instituições de educação profissional e tecnológica.

Assim, sua organização no regime federativo da República possibilitou a realização de iniciativas estaduais, nas quais alguns governos redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de educação profissional e tecnológica. Notadamente no estado do Rio de Janeiro, o governador Nilo Peçanha fundou, em 1906, três escolas de ofícios, orientadas para a formação, em termos técnicos e ideológicos, da força de trabalho industrial e manufatureira.

Porém, iniciativas isoladas de criação de instituições educacionais com acesso à educação formal respondiam à necessidade de contextos econômicos específicos, uma vez que, enquanto a economia brasileira permaneceu como exportadora agrícola, a escola não exerceu papel na formação de quadros e qualificação de profissionais.

Em âmbito nacional, pautadas no pensamento industrialista no início do século XX e inseridas nos contextos econômico, político e ideológico, a educação e a preparação para o trabalho influenciaram a implementação de ações na educação profissional e tecnológica que, do ponto de vista de sua sistematização e organização, em nível nacional, foram oficializadas quando Nilo Peçanha assumiu a Presidência da República e, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou as Escolas de Aprendizes Artífices, mantidas pelo então Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, que tinham como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito.

Essas escolas eram instituições destinadas principalmente aos provenientes da classe trabalhadora e objetivavam a formação de mão de obra especializada para atender ao desenvolvimento industrial do país, “mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores para que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes” (CUNHA, 2005, p. 63).

A partir do contexto da Revolução Industrial e diante do cenário econômico caracterizado pelas mudanças nas relações de produção e pelo crescimento e concentração da população em centros urbanos, o capitalismo industrial suscitou a necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento de um número cada vez maior de pessoas, forjando a busca pela consolidação da educação nos contextos político, social, cultural e econômico.

Nas décadas de 1930 a 1940, o campo educacional foi influenciado pelo ideário populista, cuja marca fundamental foi estender às massas populares o direito à educação escolar. No ano de 1931, a Reforma Francisco Campos organizou o ensino comercial, por meio do Decreto nº 20.158, de 20 de junho de 1931, o ensino secundário, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e o ensino superior, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual, além do caráter normatizador, teve também o objetivo de organizar e regular a política educacional brasileira nos seus diferentes níveis. Esse Decreto assinalou a possibilidade de uma política centralizada também para a educação profissional e

tecnológica que, a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, teve as Escolas de Aprendizes Artífices sob sua jurisdição.

De modo a atender à necessidade de qualificação de mão-de-obra para a economia brasileira, a educação para o trabalho foi demarcada na Constituição Federal de 1937 como um dever das indústrias e dos sindicatos econômicos, apontado para a criação, na sua especialidade, de “escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937).

Nesse contexto, na década de 1940, teve início o estabelecimento de um sistema nacional de formação profissional, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai) por meio do Decreto Lei nº 4.408, de 22 de janeiro de 1942, denominação alterada pelo Decreto Lei nº 4.936, de 7 de novembro desse mesmo ano, para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, cujo objetivo era a formação de profissionais para o processo de industrialização em expansão.

Por sua vez, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), criado por meio do Decreto Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, buscava a oferta, em larga escala, da educação profissional destinada à formação e à preparação de trabalhadores para o comércio. Na mesma data de sua criação, foi promulgado o Decreto-Lei nº 8.622, que estabelecia a atuação da instituição na aprendizagem comercial.

Os cursos iniciais visavam a menores candidatos a empregos no comércio, a jovens de 14 a 18 anos, praticantes do comércio e a comerciários adultos e ação, previstos ainda cursos voltados para ampliação de conhecimentos adquiridos em outros cursos. Remetem aos anos 1940 as primeiras ações do Senac de levar a educação profissional aos locais mais distantes dos grandes centros e que não dispunham de unidades da instituição.

Na década de 1950, com o processo de aceleração da industrialização brasileira, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, o Senai tinha representações em quase todo o território nacional e buscou, nas décadas que se seguiram, intensificar o investimento em tecnologia de ponta e em pesquisas para o desenvolvimento tecnológico e parcerias, fazendo com que chegasse à década de 1990 com capacidade de assessorar a indústria brasileira no campo da tecnologia de processos, de produtos e de gestão.

Por sua vez, principalmente a partir da década de 1960, o Senac promoveu inovações na educação profissional, com destaque para as empresas pedagógicas, possibilitando aos estudantes a vivência do trabalho em ambiente próprio, tais como escritórios e lojas-modelo, espaços que ainda hoje merecem destaque na ação da instituição.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, gozando de autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificou-se a formação de técnicos, indispensáveis diante da aceleração do processo de industrialização.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou compulsório o ensino técnico-profissional de segundo grau de modo a formar técnicos sob o regime da urgência. Data dessa década importante revisão das diretrizes gerais do Senac, que passou a oferecer cursos de Aprendizagem (nível de ensino fundamental), Qualificação, Aperfeiçoamento e Atualização (níveis de Ensinos Fundamental e Médio) e Habilitação (nível de ensino médio).

O contexto econômico e social da década de 1980 exigiu novos conhecimentos do trabalhador e novas exigências educacionais para sua formação. No fim dessa década, em meio à crise econômica, política e social provocada pelo autoritarismo e por um quadro social de desigualdade de classe e regional, teve início a redemocratização do país. Nessa conjuntura, a Carta Constitucional de 1988 consubstanciou uma estratégia de afirmação e consolidação de direitos sociais, dentre os quais a educação e seu papel na sociedade apresentaram-se como uma estratégia importante na busca da superação das novas necessidades.

Na década de 1990, em meio a um contexto globalizado, com nova configuração da economia mundial, em um cenário de profundas e polêmicas mudanças, intensificou-se a aplicação da tecnologia

associada a uma nova configuração e reorganização do setor produtivo, que passou a exigir das escolas de educação profissional e tecnológica a oferta de uma formação pautada na capacidade técnica, comunicativa e participativa, que estimulasse a autonomia na tomada de decisões e a capacidade de antever os problemas e solucioná-los.

Assim, em 1991, por meio da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), “com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural, em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais”. É entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite.

Por decisão institucional, as salas de aula do Senar são os locais onde o trabalhador e o produtor rural atuam e todas as ações de promoção social, capacitações e cursos do Senar são oferecidos, gratuitamente, a pessoas do meio rural associadas, direta ou indiretamente, aos processos produtivos agrossilvipastoris.

Por sua vez, em 1993, por meio da Lei nº 8.706, de 14 de setembro, foram criados o Serviço Social do Transporte (Sest) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), entidades civis sem fins lucrativos, com a competência de, “atuando em estreita cooperação com os órgãos do Poder Público e com a iniciativa privada, gerenciar, desenvolver, executar, direta ou indiretamente, e apoiar programas voltados à aprendizagem do trabalhador em transporte rodoviário e do transportador autônomo, notadamente nos campos de preparação, treinamento, aperfeiçoamento e formação profissional”, sob a responsabilidade da Confederação Nacional do Transporte.

Na área social, o Senat é responsável por apoiar programas que prezam pelo bem-estar do trabalhador em áreas como saúde, cultura, lazer e segurança no trabalho, e, na área educacional, o foco se volta a programas de aprendizagem, que incluem preparação, treinamento, aperfeiçoamento e formação profissional.

É nessa década que o Senac, por meio de seus centros editoriais, passou a produzir livros, vídeos e softwares voltados para as suas áreas de atuação, aliando a tecnologia à disseminação de conhecimento, inclusive na oferta de formação técnica por meio de educação a distância.

Ainda na década de 1990, outras instituições passaram a ofertar desde a educação básica até a educação superior, a partir da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, promovendo a verticalização da oferta de educação profissional e tecnológica.

Pautada nessas transformações sociais e de modo a atender às demandas sociais, econômicas e educacionais, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deu nova dimensão à educação profissional e tecnológica, tratando-a em capítulo específico, nos arts. de 39 a 42.

No ano de 1997, a expansão e a reforma, de fato implementadas pelo governo federal por meio de políticas públicas, tinham o objetivo de reorganizar a educação profissional e tecnológica, priorizando aqueles trabalhadores que necessitassem encurtar o caminho entre a escola e o mercado do trabalho, por meio de uma formação de nível básico, voltada para o setor de serviços, que incentivou a capacidade competitiva do país na economia mundial e esteve pautada na racionalidade econômica.

Dentre os instrumentos legais dessa reconfiguração da educação profissional e tecnológica, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e a proposta de reordenamento educacional, estabelecida por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica (Proep), decorrente do Acordo de Empréstimo nº 1.052/OC-BR, assinado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), colocaram essa modalidade de ensino em sintonia com preceitos legais da Reforma do Estado.

O Proep teve como objetivo a implantação da reforma da educação profissional e tecnológica, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Abrangeu tanto o financiamento de construção ou reforma e ampliação de prédios e aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico, como ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão das escolas, a saber capacitação de docentes e de pessoal técnico, implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação inovadoras, flexibilização curricular e adoção de sistemas de gestão que contemplassem a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias.

Entretanto, as características desse Decreto reafirmaram a dualidade estrutural entre a educação intelectual e a laboral, dada a separação entre o ensino médio e a educação profissional e tecnológica prevista no art. 5º, o qual determinou que a “Educação Profissional e Tecnológica de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Ao longo da história, essa dualidade configurou-se uma categoria explicativa da constituição da Educação Profissional no Brasil.

No final da década de 1990, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), pela Medida Provisória nº 1.715, de 3 de setembro de 1998, e suas reedições, regulamentado pelo Decreto nº 3.017, de 6 de abril de 1999. O SESCOOP busca promover o desenvolvimento do cooperativismo de forma integrada e sustentável, por meio da formação profissional, da promoção social e do monitoramento das cooperativas, respeitando sua diversidade, contribuindo para sua competitividade e melhorando a qualidade de vida dos cooperados, empregados e familiares.

No ano de 2002, foi proposta, por meio do documento Programa de Governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil, uma nova identidade para a Educação Profissional e Tecnológica e orientada por uma concepção pedagógica que superasse o “dualismo representado pelas dicotomias ‘geral e específico’, ‘técnico e político’, ao estabelecer umnexo entre teoria e prática, articulando o pensar e o agir” (Programa de Governo 2002, p.23).

Assim, consubstanciado na perspectiva de uma possibilidade de repensar as concepções da Educação Profissional e Tecnológica proposta até então e a fim de consolidar os pressupostos apresentados para essa modalidade de ensino, o documento definiu, também, as linhas estratégicas para o desenvolvimento de ações concretas, de acordo com as suas respectivas indicações.

Configuraram-se como linhas estratégicas de atuação, dentre outros a Educação Profissional e Tecnológica como uma política pública; a articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais; a organização, o financiamento, as competências e as responsabilidades e a avaliação da Educação Profissional e Tecnológica e a divulgação das informações (BRASIL, 2003).

Nesse contexto político e educacional, teve início a elaboração de minuta de instrumento legal em substituição ao Decreto nº 2.208/97, que foi submetida à discussão, envolvendo governo, as instituições da sociedade, especialistas, parlamentares, setor jurídico e Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004).

Após longos debates, foi promulgado, em 23 de julho de 2004, o Decreto nº 5.154, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com destaque para a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica técnica de nível médio e o ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente.

No ano de 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi alterada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho, incorporando plenamente o Decreto nº 5.154, de 2004, e inserindo a Seção IV-A – da Educação Profissional e Tecnológica Técnica de Nível Médio no Capítulo II – Da Educação Básica.

O recente processo de expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória.

É evidente a atuação do Governo Federal no sentido da expansão da oferta pública e da melhoria do padrão de qualidade da educação brasileira, em especial da educação profissional e tecnológica em todo o território nacional, articulando-a com ações de desenvolvimento territorial sustentável e orientando-a para a formação integral de cidadãos trabalhadores emancipados.

Nesse contexto, foi tomada a decisão de ampliar o número de escolas federais de educação profissional e tecnológica, dando início a um processo de crescimento capaz de gerar reflexos mais amplos para a educação brasileira.

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em Estados ainda desprovidos dessas instituições, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho.

Em decorrência dessa política, a instituição da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representou a materialização desse novo projeto, reconhecendo-se como referendo do governo no sentido de colocar em maior destaque a educação profissional e tecnológica no seio da sociedade, fundamentado em uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros, com mais de 430 (quatrocentos e trinta) unidades em funcionamento, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação.

Considerando ainda a possibilidade de articulação da educação profissional e tecnológica com a educação básica, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, e a oferta de cursos especiais, abertos à comunidade, fica evidente a necessidade de se ter um olhar atento para o desenvolvimento das várias possibilidades de oferta de cursos na educação profissional e tecnológica por meio de ações de monitoramento e avaliação.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, com o objetivo de promover a integração de duas modalidades de ensino – a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, sendo considerado um dos programas do governo federal que pretende contribuir para a diminuição das defasagens educacionais existentes no Brasil e promover a ressignificação da educação básica de jovens e adultos por meio da sua profissionalização para o mundo do trabalho.

Outra ação que integra a política pública de educação profissional e tecnológica é a Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific), voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e a certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem. Essa Rede foi desenvolvida em ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, em parceria com os Institutos Federais e, recentemente, teve sua ação ampliada para as demais redes de educação profissional e tecnológica.

Em 2009, entrou em funcionamento o Acordo de Gratuidade estabelecido entre o governo federal e os Sistemas Nacionais de Aprendizagem. Tal acordo prevê a aplicação, pelo Senac e pelo Senai, de porcentagem dos recursos líquidos da contribuição compulsória na oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada para estudantes de baixa renda ou trabalhadores, com vistas à promoção do crescimento anual do índice de gratuidade nesses cursos.

Instituído para interiorizar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita nas redes estaduais, o Programa Brasil Profissionalizado tem fomentado a expansão e a reestruturação física das redes públicas, por meio de obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores, aquisição de equipamentos e instalação de laboratórios, além da construção de novas escolas técnicas estaduais e ampliação e reforma de unidades.

Merece destaque, ainda, a implementação da Rede e-TEC Brasil, que tem por finalidade a ampliação e democratização do acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, exclusivamente na modalidade a distância, pelo desenvolvimento e difusão de cursos, metodologias e tecnologias.

Por sua vez, o Programa Mulheres Mil buscou elevar a escolaridade, ofertar qualificação profissional e contribuir para a inserção de mulheres com baixa escolaridade, à margem do mercado de trabalho e em situação de vulnerabilidade social. Inserido no Plano Brasil sem Miséria, do governo federal, o programa está articulado com a meta de erradicação da pobreza extrema e integra um conjunto de ações que consolidam as políticas públicas e diretrizes governamentais de inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade.

Em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com o objetivo principal de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Além disso, o Pronatec se propõe expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; e melhorar a qualidade do ensino médio.

O Pronatec representa um esforço de articulação de um conjunto de iniciativas de políticas de educação profissional e tecnológica já existentes com novas iniciativas, tais como a Bolsa-Formação. O objetivo da Bolsa-Formação é ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional para estudantes, trabalhadores e beneficiários dos programas de transferência de renda.

Por intermédio da Bolsa-Formação, são oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos (de, no mínimo, 800 horas) e cursos de formação inicial e continuada (de, no mínimo, 160 horas). Trata-se da tentativa de formular uma política pública de alcance nacional, que contemple, em toda sua extensão e complexidade, as demandas por formação e qualificação profissional. A relevância dessa política pública torna-se evidente pela demanda crescente pela expansão do ensino técnico e profissionalizante e pelo seu peso relativo nos processos de inovação tecnológica, aumento de produtividade e competitividade e promoção do desenvolvimento sustentável.

Essa ação consolida-se pela articulação entre as redes públicas de educação profissional e tecnológica e os Serviços Nacionais de Aprendizagem, que têm a atribuição de ofertar os cursos, e as secretarias distrital e estaduais de educação e Ministérios, que apresentam as demandas e fazem a mobilização e o processo de seleção dos beneficiários para os cursos.

Dessa forma, evidencia-se o valor estratégico dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento nacional resultante das transformações das últimas décadas que repercutem no mundo do trabalho, contribuindo para a elevação da escolarização, para a profissionalização de jovens e adultos trabalhadores e para a produção do conhecimento científico e tecnológico, como espaço social de produção e divulgação do conhecimento e de práticas específicas de ensino, inovação e desenvolvimento tecnológico.

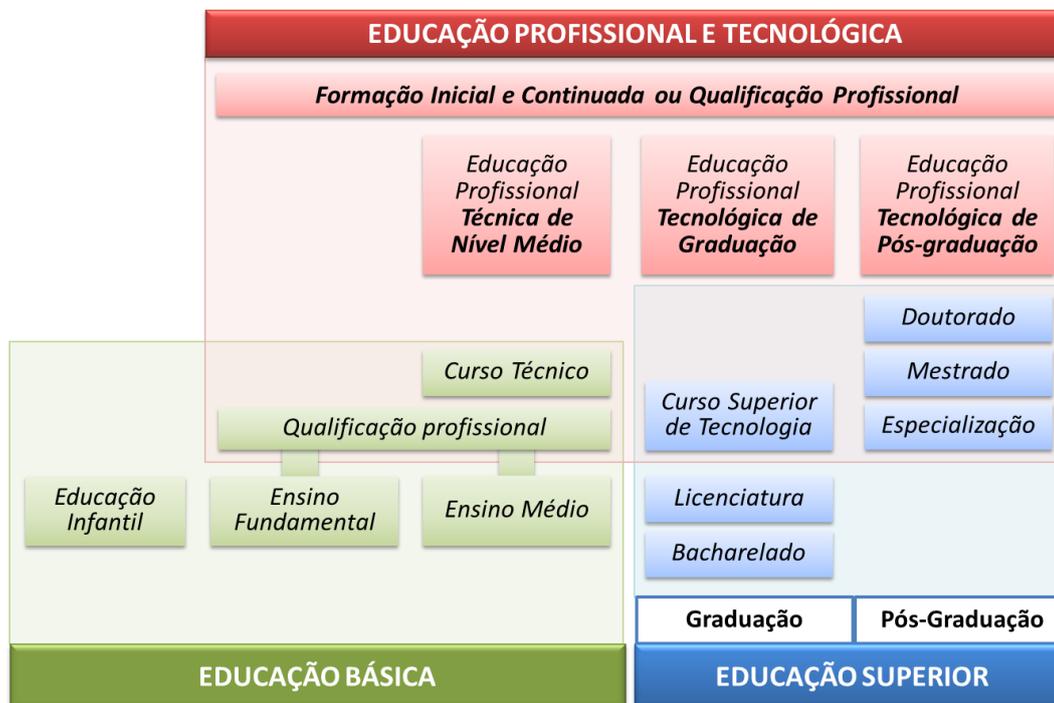
Presencia-se, portanto, a disseminação do ideário da educação como direito e como afirmação de um projeto societário que corrobora a inclusão social emancipatória, tendo a crescente responsabilidade de produzir conhecimentos, gerar saberes e desenvolver competências com caráter crítico e reflexivo, sintonizados com novas bases e novas formas de organização produtiva, na produção e difusão de inovações de cunho tecnológico, presentes na identidade do século XXI.

Assim, a educação profissional e tecnológica suscita o diálogo efetivo entre as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com os enfoques locais e regionais, respondendo às exigências de formação humana e do atual cenário mundial, que reconhece essa modalidade de ensino como fator estratégico e de suma importância para o crescimento local e regional.

1.2. Organização

A educação profissional e tecnológica está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade educacional que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Assim, os cursos de educação profissional e tecnológica se articulam com a educação básica e com a educação superior e, ainda, com as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação a distância (Figura 1).

Figura 1 – Organização da educação brasileira.

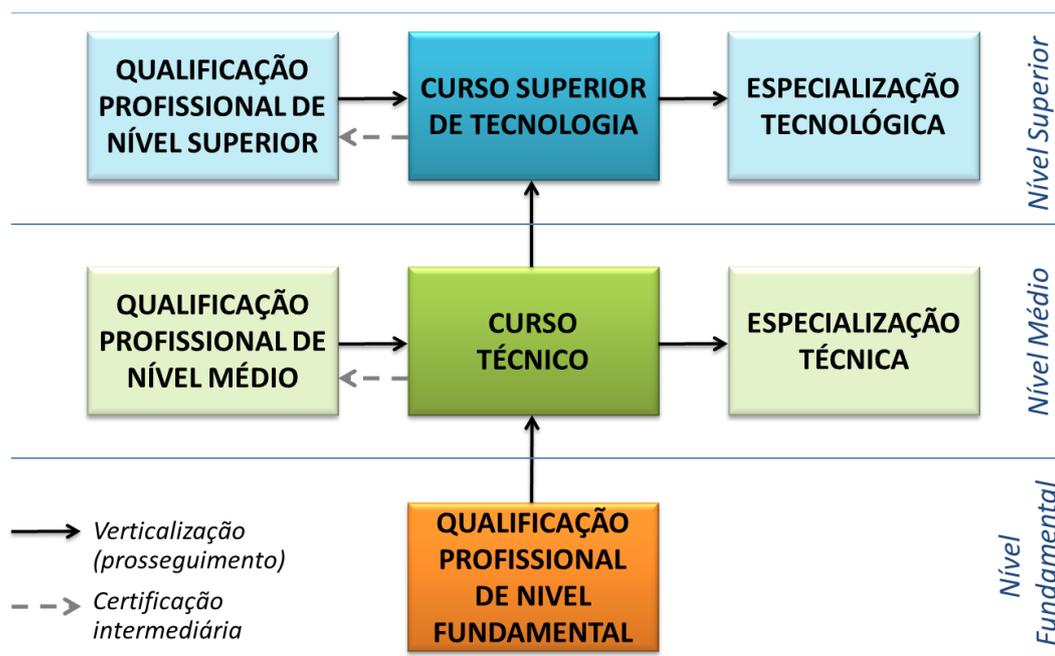


Os §§ 1º e 2º do art. 39 da LDB destacam que os cursos de educação profissional e tecnológica são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos², observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino, e abrange os seguintes cursos, que se articulam na perspectiva da verticalização e da certificação intermediária (Figura 2):

- de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- de educação profissional técnica de nível médio; e
- de educação profissional e tecnológica de graduação e de pós-graduação.

² Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (§ 3º do art. 3º da Resolução CNE/CEB 06, de 2012).

Figura 2 – Articulação entre os cursos de educação profissional e tecnológica (por nível de ensino)



A oferta de educação profissional e tecnológica é regida por **diretrizes curriculares nacionais**³, emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, e os cursos estão organizados em **catálogos nacionais**, que preveem, dentre outros aspectos, a denominação, a carga-horária e escolaridades mínimas, o eixo tecnológico de vinculação, o perfil profissional de conclusão, a infraestrutura requerida, e, mais recentemente, as ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas ou convergentes e as normas relacionadas à atividade profissional. Assim, foram constituídos, e são mantidos pelo Ministério da Educação, o Guia de Cursos de Formação Inicial e Continuada, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, instrumentos para avaliação e regulação da educação profissional e tecnológica, e articulados numa perspectiva de verticalização do itinerário formativo.

Os **cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional** (cursos FIC) são cursos com carga-horária mínima de 160 horas, que dão direito a certificados de qualificação profissional referentes a ocupações no mundo do trabalho e são organizados em função do nível de ensino a que se vinculam.

Assim, são previstos cursos de qualificação profissional de nível fundamental, cursos de qualificação profissional de nível médio - como parte do itinerário de cursos técnicos -, e cursos de qualificação profissional de nível superior - como parte do itinerário de cursos superiores de tecnologia. Há, ainda, para a qualificação profissional, a indicação de um itinerário horizontal, com pré-requisitos entre os cursos, possibilitando a formação continuada e a especialização do processo de qualificação mesmo naquele nível.

Os **cursos de educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos)** têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos

³ Atualmente, estão em vigor as Diretrizes Curriculares Gerais para a organização e o funcionamento dos Cursos Superiores de Tecnologia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 03, de 2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 06, de 2012. Os cursos FIC não dispõem de diretrizes curriculares nacionais publicadas.

e culturais (Resolução CNE/CEB nº 06/2012), cuja conclusão enseja a emissão de diploma de técnico de nível médio. Tais cursos são desenvolvidos nas seguintes formas:

- a) **Articulada integrada**, ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com matrícula única na mesma instituição, promovendo habilitação profissional técnica de nível médio do estudante e conclusão da última etapa da educação básica.
- b) **Articulada concomitante**, ofertada a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
 - na mesma instituição de ensino;
 - em instituições de ensino distintas; e
 - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.
- c) **Subsequente**, ofertada a quem já tenha concluído o ensino médio.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitam a obtenção de certificados de qualificação profissional que caracterizem uma qualificação para o trabalho.

Os **cursos educação profissional e tecnológica de graduação (cursos superiores de tecnologia)** são cursos de graduação, que permitem aos cidadãos a aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias e cuja conclusão dá direito ao diploma de tecnólogo (Resolução CNE/CP nº 03/2002).

Os **cursos de educação profissional e tecnológica de pós-graduação** não possuem regulamentação ou diretrizes nacionais para a oferta.

A oferta de cursos de educação profissional e tecnológica ocorre em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. A oferta de educação profissional e tecnológica se dá primordialmente em unidades que integram os seguintes sistemas de ensino (Quadro 1):

- a) O **sistema federal de ensino**, notadamente:
 - a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
 - os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA); e
 - as instituições de ensino superior públicas federais e privadas que ofertam cursos técnicos.
- b) Os **sistemas estadual, distrital e municipal de ensino**, em particular:
 - as redes públicas municipais e estaduais de educação profissional e tecnológica;
 - as escolas técnicas privadas; e
 - as instituições de ensino superior públicas estaduais que ofertam cursos técnicos.

Quadro 1 – Número de unidades de ensino por sistema de ensino e rede ofertante, em 2013.

Sistema de Ensino	Categoria Administrativa / Rede Ofertante	Unidades de Ensino	Total
Federal	Serviços nacionais de aprendizagem	762	1.191
	Militar	9	
	Privada	1	
	Pública / Rede Federal	419	
Estadual / Distrital	Privada	2.107	3.593
	Pública / Redes Estaduais	1.486	
Municipal	Privada	1	22
	Pública	21	
Total			4.806

Fonte: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC/MEC), 2013.

As matrículas em cursos de educação profissional e tecnológica vêm sendo significativamente ampliadas desde 2010, tendo crescido, em média, 10% ao ano, significando um incremento de mais de 90% de matrículas em cursos de educação profissional e tecnológica, em relação a 2010 (Quadro 2).

Quadro 2 – Matrículas em educação profissional e tecnológica, de 2010 a 2013.

Período	Numero de Matrículas			
	Cursos FIC	Cursos Técnicos	Cursos Superiores de Tecnologia	Total
2010	Não coletado	1.140.388	781.609	1.921.997
2011	1.250.900	1.250.900	870.534	3.372.334
2012	1.362.200	1.362.200	944.904	3.669.304
2013	1.482.700	1.482.700	Não coletado	---

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Inep, para os cursos técnicos, Censo da Educação Superior/Inep, para os cursos superiores de tecnologia, e Sistec/MEC, para os cursos FIC.

Considerando, portanto, o crescimento expressivo do número de matrículas e de instituições ofertantes, as novas possibilidades de atuação e as propostas político-pedagógicas que surgem intrinsecamente desse processo, é imprescindível o estabelecimento de um processo de avaliação da educação profissional e tecnológica, por meio de um sistema nacional, que vá ao encontro dos anseios do desenvolvimento dessa modalidade de ensino, com garantia de qualidade.

2. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pensar a qualidade na educação remete ao papel importante que as instituições apresentam significativamente quanto ao respeito à diversidade, ao desenvolvimento integral do cidadão e à valorização da cultura da avaliação, como cultura de melhoramento e de emancipação, estabelecendo conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam o conceito de responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.

Todo processo educacional reclama avaliação. A avaliação do estudante individualmente considerado tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades, para se apropriar criticamente de conhecimentos cada vez mais complexos. Diferente é a avaliação da instituição de ensino, quando se busca verificar os elementos que compõem a escola e se estão estruturados para a oferta de educação de qualidade.

Resgata-se, à sequência, a base legal para a avaliação no Brasil e contribuições de algumas das experiências desenvolvidas nacional e internacionalmente em avaliação, nos diversos níveis e modalidades de ensino, como contribuições ao Sinaep.

2.1. Base legal

A avaliação educacional está intrinsecamente relacionada ao papel do Estado e suas transformações históricas, dado que a educação é direito de todos, dever do Estado e questão de soberania.

Dessa maneira, para garantir a qualidade da educação no Brasil, mecanismos de avaliação educacional devem ser instituídos de modo processual e na perspectiva emancipatória, com objetivo de zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições e de desenvolver políticas públicas para a educação, bem como de responder às necessidades de informação da sociedade, com vistas à melhoria contínua do processo educativo e à valorização da identidade das instituições envolvidas, observando suas especificidades e de suas naturezas e atuação nos diversos níveis e modalidades de ensino.

O diagnóstico do marco legal da avaliação da educação implica, então, investigação de diversificada legislação publicada a partir da década 80, que se inicia com a Constituição de 1988,

passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) e por Diretrizes Nacionais instituídas. Na sequência, serão apresentados os principais documentos legais que fundamentam o processo de avaliação da educação e, em especial, da educação profissional e tecnológica.

A avaliação educacional tem inicialmente seu respaldo legal na Constituição Federal (BRASIL, 1988), que definiu, em Seção que pactua a educação como direito de todos, o princípio da garantia do padrão de qualidade da educação. O Capítulo III, Seção I, art.206, inciso VII, estabelece que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) – VII – garantia de padrão de qualidade”.

Ainda nesse mesmo capítulo e Seção, a Constituição Federal preconiza que o ensino é livre à iniciativa privada, explicitando, em seu art. 209, que “o ensino é livre à iniciativa privada” mediante “avaliação de qualidade pelo poder público”.

Por fim, a Carta Magna estabeleceu, em seu art. 214, o Plano Nacional de Educação, garantindo à educação definições de diretrizes, objetivos e metas com o propósito de zelar pela qualidade social e esperada pela sociedade brasileira:

O Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (...) III – melhoria da qualidade do ensino.

Em 1995, a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, estabeleceu, como atribuições do MEC, em seu art. 6º:

O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe **formular e avaliar** a política nacional de educação, **zelar pela qualidade** do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Para tal atribuição, o MEC passou, então, a contar com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, criado pela supracitada lei, e composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES). Desse modo, a instituição colabora na formulação da política nacional de educação, assessorando o Ministro da Educação na busca democrática por meio da participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

Outro documento importante que garante a implementação de processo de avaliação educacional é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei consolidou a necessidade dos processos de avaliação no que se enquadra a orientação das diretrizes políticas, visando à melhoria do ensino, e a avaliação, com vistas à qualidade.

O inciso VI do art. 9º explicita que a União encarregar-se-á de:

assegurar **processo nacional de avaliação** do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, o inciso IX afirma que cabe ao governo federal “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar cursos e instituições de educação superior”.

O Plano Nacional de Educação 2001-2010 estabeleceu as diretrizes para os planos decenais de educação dos estados e previu a criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação. O art. 4º da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2011, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2010, explicitava que “a União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE”.

Dentre os objetivos e prioridades do Plano Nacional de Educação 2001-2010, observa-se uma referência à educação profissional quanto ao

Desenvolvimento de **sistemas de informação e de avaliação** em todos os níveis e modalidades de ensino, **inclusive educação profissional**, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

Ainda na descrição do Plano Nacional de Educação 2001-2010, no texto que trata dos objetivos e metas da educação superior, são destacados quatro tópicos relativos à avaliação educacional, seja do sistema, da instituição ou de cursos, descritos a seguir:

6. Institucionalizar um amplo e diversificado **sistema de avaliação interna e externa** que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de **avaliação institucional e de cursos**, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa.

8. Estender, com base no **sistema de avaliação**, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas.

9. Estabelecer sistema de recredenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no **sistema nacional de avaliação**.

Observa-se que a avaliação educacional aparece no Plano Nacional de Educação 2001-2010 de forma mais detalhada no tocante ao ensino superior. Em contraponto, na educação profissional, ela aparece de modo abrangente e indefinido. Entretanto, ainda assim, o PNE constitui-se marco importante para avaliação educacional, uma vez que trouxe consigo avanços na ordem da política educacional e seus determinantes.

O Projeto de Lei nº 8.035/2010, atualmente tramitando no Congresso Nacional, propõe a aprovação do Plano Nacional de Educação relativo aos anos de 2011 a 2020 e define dez diretrizes objetivas e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Dentre tais diretrizes, o texto prevê formas de monitoramento pela sociedade, de modo a cobrar cada uma das conquistas previstas e avaliação e acompanhamento periódico e individualizado de todos os envolvidos na educação do país – estudantes, professores, profissionais, gestores e demais profissionais.

O art. 11 desse PL explicita que:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da Educação Básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar.

Em complementação ao disposto acima, a Meta 7 do Plano Nacional de Educação 2011-2020, a qual dispõe sobre o estabelecimento e atingimento de médias nacionais para o Ideb, apresenta, como estratégia, o aprimoramento “contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica”, ampliando, assim, o escopo do sistema.

Para esse novo momento histórico da educação brasileira, relativo ao decênio que compreende a segunda década do século XXI, o novo Plano Nacional de Educação 2011-2020 amplia o fazer da avaliação educacional dentro da perspectiva da avaliação da educação básica e da Educação Profissional, dando-lhes regularidade no campo da avaliação dos sistemas em prol da educação de qualidade.

A Meta 11, por sua vez, objetiva “duplicar as matrículas da educação profissional e tecnológica técnica de nível médio, assegurando a **qualidade** da oferta”.

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica e tecnológica aponta para a possibilidade de mudança na concepção dos processos de formação para o trabalho que, sem diminuir a importância da articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica e o mundo da produção e do trabalho, sugiram à localização das políticas de Educação Profissional e Tecnológica e tecnológica para além de objetivos estritamente econômicos (...). (BRASIL, 2010)

No Plano Nacional de Educação 2011-2020, destaca-se importante estratégia relacionada à qualidade da educação profissional e tecnológica:

Estratégia 11.7: Institucionalizar **sistema de avaliação da qualidade** da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas.

Por fim, um recente marco legal que explicita a presença da avaliação educacional no âmbito da educação profissional técnica de nível médio é a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O art. 39 desse documento faz referência à avaliação da educação profissional técnica de nível médio nos seguintes termos:

Art. 39. Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, **a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I – promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II – promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;

III – promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV – zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade.

Ressalta-se, desse modo, que a legislação avança na perspectiva da avaliação educacional referente à educação profissional e tecnológica, atribuindo-lhe o desenvolvimento de processos qualitativos, seja em nível da efetividade social e pedagógica ou mesmo de infraestrutura para a oferta de cursos nas instituições de ensino.

Enfim, observa-se nos documentos legais citados a vinculação entre educação de qualidade, avaliação e educação profissional e tecnológica, tornando-se, assim, tais documentos, uma referência primordial. No entanto, é importante frisar que a possibilidade de avaliação nas instituições não se dá apenas a partir de marcos legais. Para garantir a sua real existência, necessário se faz estruturar aspectos essenciais na instituição escolar quanto à execução da avaliação institucional. Dificuldades de ordem financeira, administrativa, técnico-pedagógica e, até mesmo, humana e cultural, podem ser citadas como importantes desafios a serem vencidos para a implementação de um sistema nacional de avaliação.

2.2. Experiências nacionais

2.2.1. Avaliação da Educação Superior

A avaliação da educação superior no Brasil teve um marco importante com a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O Sinaes avalia a educação superior e tem como objetivo geral assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Os objetivos específicos do Sinaes incluem:

- identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação;
- traçar panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no Brasil;
- orientar a expansão da oferta da educação superior;
- melhorar a qualidade da educação superior;
- promover a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior, respeitando a identidade institucional e a autonomia;
- produzir indicadores e sistema de informações;
- subsidiar processo de regulamentação de cursos superiores; e
- garantir transparência de dados sobre a qualidade da educação superior para a sociedade.

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas instituições de Ensino Superior para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de estudantes, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

A operacionalização e condução do Sinaes é de responsabilidade do Inep e os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

A Conaes, instituída pelo art. 6º da Lei nº 10.861, de 2004, possui as seguintes atribuições:

- propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;
- estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;
- submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade);
- elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;
- realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

O Sinaes realiza a avaliação de três objetos: instituições, cursos e desempenho de estudantes. Cada um dos objetos é avaliado considerando dimensões específicas, por meio de autoavaliação (avaliação interna), de avaliação externa e do Enade.

A autoavaliação, realizada pela própria instituição, é o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação, e deve articular um autoestudo a partir de roteiro geral e comum, proposto em base nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, projeto institucional, cadastro e censo. É conduzida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), criada nas instituições de Ensino Superior com atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da instituição, de sistematização e de coleta de informações. Ao final

desse processo, a CPA deve produzir relatório, contendo todas as informações e demais elementos avaliativos constantes do já referido roteiro, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a instituição de Ensino Superior pretende empreender em decorrência do processo de autoavaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

A avaliação externa, por sua vez, é feita por comissões de avaliadores designadas pelo Inep, integradas por membros externos à instituição avaliada, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos por suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias. Essa avaliação caracteriza-se pela visita in loco aos cursos e instituições públicas e privadas e destina-se a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

O Enade é utilizado apenas para avaliação de estudantes, dele participando atualmente estudantes concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica⁴⁵. A avaliação é apresentada por meio de conceitos, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de expressarem com maior fidedignidade o desempenho dos estudantes.

O Censo da Educação Superior é um instrumento independente que possui um grande potencial informativo, podendo trazer importantes elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, o Estado e a população em geral. Por isso, os instrumentos de coleta de informações censitárias integram também os processos de avaliação institucional, oferecendo informações úteis à compreensão da instituição e do sistema. Os dados do Censo também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no e-MEC.

As informações do e-MEC, de acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também são levantadas e disponibilizadas para acesso público são matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos de avaliação institucional, formando a base para a orientação permanente da sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições.

No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no país, é prevista a avaliação periódica dos cursos e de instituições para credenciamento e reconhecimento de instituições e para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Os resultados de avaliação externa considerados insatisfatórios ensejam a celebração de protocolo de compromisso firmado entre instituições de Ensino Superior (IES) e o Ministério da Educação, no qual se estabelecerão encaminhamentos, procedimentos e ações, com indicação de prazos e métodos a serem adotados pela IES para a superação das dificuldades.

O Ministério da Educação divulga o resultado da avaliação das IES e dos cursos de graduação, abrangendo tanto instrumentos de informação (dados do Censo da Educação Superior, do cadastro e-MEC e índices de qualidade⁶) quanto os conceitos das avaliações para os atos de renovação, de

⁴ Atualmente, estudantes ingressantes desses cursos são avaliados por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), diferentemente do que ocorria em edições anteriores, quando ingressantes e concluintes prestavam o mesmo exame de modo a avaliar a contribuição do curso na formação do estudante.

⁵

⁶ Atualmente, são os seguintes os índices de qualidade da Educação Superior: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Índice Geral de Cursos (IGC). O CPC é calculado por meio da nota do Enade e de indicadores do corpo docente, da organização didático-pedagógica e da infraestrutura da instituição. O IGC é resultado da média ponderada dos CPC da graduação no triênio de referência e dos Conceitos da Capes dos programas de pós-graduação stricto sensu da Instituição de Educação Superior.

reconhecimento e de credenciamento⁷. A integração dos instrumentos utilizados no Sinaes permite a atribuição de conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

2.2.2. Avaliação da Educação Básica

A avaliação da educação básica no Brasil se desenvolve, especialmente, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

O **Sistema de Avaliação da Educação Básica** foi estabelecido pela Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005, e reestruturado pela Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005.

O Saeb tem como objetivos:

- avaliar a educação básica brasileira;
- realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante;
- contribuir para a melhoria de sua qualidade, para a universalização do acesso à escola e para a equidade e a eficiência do ensino;
- oferecer subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica nas esferas municipal, estadual e federal;
- oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados; e
- fornecer indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado.

Desde 1995, o Saeb adota uma metodologia de construção do teste e análise de resultados baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade dos resultados das avaliações ao longo do tempo. O público avaliado é formado por estudantes das etapas finais dos ciclos de escolarização (5º e 9º ano do ensino fundamental) e da 3ª série do ensino médio.

O Saeb é composto por três processos de avaliação externa em larga escala:

- a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), realizada bianualmente por amostragem nas redes de ensino públicas e privadas, em cada unidade da Federação, e que tem foco nas gestões dos sistemas educacionais;
- a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também denominada Prova Brasil, avaliação censitária realizada bianualmente que tem foco em unidades de redes públicas; e
- a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação censitária anual que envolve estudantes do terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas.

A Aneb utiliza procedimentos de avaliação amostral das redes públicas e privadas, atendendo aos critérios estatísticos de, no mínimo, 10 (dez) estudantes por turma, com foco na gestão da educação básica. É realizada a cada dois anos e abrange, de maneira amostral, estudantes matriculados no 5º ano e no 9º do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio das escolas de redes públicas e privadas do país, localizadas em áreas urbanas e rurais. Tem como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação.

A Anresc, também denominada Prova Brasil, é uma avaliação censitária, também realizada bianualmente, aplicada a estudantes matriculados no 5º ano e no 9º do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Esse exame avalia a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas, considerando aquelas que possuem, no mínimo, 20 (vinte) alunos matriculados nos anos avaliados. Os resultados são disponibilizados por escola e por ente federativo e integram o cálculo para o estabelecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

⁷ A partir de verificação in loco em processo de avaliação externa, são atribuídos o Conceito Institucional (CI) e o Conceito de Curso (CC).

O objetivo dessa avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino.

A ANA é avaliação censitária, de realização anual, criada pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), e recém incorporada ao Saeb. É aplicada a estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento e as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

O **Exame Nacional do Ensino Médio**, desenvolvido anualmente pelo Inep, foi instituído pela Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, e com alterações posteriores.

O Enem tem por objetivos:

- avaliar a qualidade do ensino médio oferecido no país;
- verificar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica;
- auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas educacionais de melhoria do ensino; e
- contribuir para a qualidade da educação desse nível de escolaridade.

A partir desses objetivos, o Enem passou a ser utilizado também como instrumento de política pública para:

- unificar os exames de vestibular das universidades federais brasileiras como mecanismo de acesso ao ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU);
- unificar os exames de seleção das instituições ofertantes de cursos técnicos subsequentes como mecanismo de acesso por meio do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec);
- certificar a conclusão do ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em complementação ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); e
- qualificar a percepção de bolsa de estudo integral ou parcial em universidades ou faculdades privadas por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a obtenção de financiamento pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

Embora não incorporado ao Saeb, o Enem é referência em avaliação para a educação básica, dado que adota provas unificadas a partir da metodologia de Teoria de Resposta ao Item (TRI) de construção de testes e análise de resultados. A realização do Enem vem norteando a construção do currículo do ensino médio e os processos de ensino e aprendizagem nas escolas de todo o país.

2.2.3. Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica

Como modalidade, a educação profissional e tecnológica se articula tanto à educação básica, por meio de cursos técnicos de nível médio, quanto à educação superior, por meio de cursos superiores de tecnologia. Entretanto, a educação profissional e tecnológica não foi referenciada nos sistemas de avaliação nacionalmente instituídos para os dois níveis de educação, o Saeb e o Sinaes, exceto como parte da avaliação, respectivamente, de cursos técnicos na forma articulada e de cursos de graduação e instituições ofertantes de educação superior.

Embora não inserida no contexto das avaliações empreendidas nacionalmente, algumas experiências de avaliação da educação profissional e tecnológica têm se apresentado valiosas e contribuído para a qualidade dessa oferta.

Os primeiros movimentos sobre avaliação da educação profissional e tecnológica tiveram início na década de 1990, com o Sistema de Avaliação Institucional (SAI). Na época, a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) do MEC buscou implantar o sistema a partir do ano de 1996, no âmbito das Escolas Técnicas, das Escolas Agrotécnicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFET). O sistema caracterizava-se por uma avaliação externa realizada nas instituições com papel de fornecimento de dados por meio de preenchimento de formulários e por um implícito caráter de punição/premiação, visando à construção de classificação para a definição da matriz orçamentária da rede. Dessa forma, não teve êxito e foi abandonado, já que não estava necessariamente orientado à melhoria das ações educacionais.

Em 2011, com a expansão da educação profissional e tecnológica, foi premente a necessidade de instituir-se um sistema de avaliação próprio para essa modalidade, que considerasse as especificidades das instituições pluricurriculares e multiunidades e que desse conta de induzir e aferir a qualidade dos cursos ofertados. Com isso, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), por meio do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), elaborou uma proposta de instituição de um sistema de avaliação, cujos objetivos específicos eram complementar a avaliação da educação básica, contemplando a educação profissional técnica de nível médio; avaliar a qualidade da educação profissional técnica de nível médio; gerar indicadores que orientassem a melhoria da qualidade dos cursos técnicos de nível médio ofertados; e incorporar indicadores de qualidade da educação profissional técnica de nível médio aos utilizados para identificação de mérito das instituições que atuavam em diversos níveis e modalidades de ensino.

Algumas instituições e redes de características multiunidade ou multicampi, motivadas pelo Sinaes e pelo Saeb, e em função da necessidade de supervisão de suas unidades de ensino e dos cursos nelas desenvolvidos, decidiram pela implementação de mecanismos e estratégias de avaliação do currículo e das ofertas educacionais, por meio de avaliação interna nas unidades de ensino, conduzida por órgão gestor da instituição ou rede.

Apesar das diferenças de vinculação das instituições e redes de educação profissional e tecnológica, da heterogeneidade de tamanho e atuação, de maior ou menor autonomia administrativa e pedagógica e do mecanismo de gestão e estrutura de funcionamento das instituições, algumas dessas experiências foram compiladas e apresentam pontos em comum, que incidem sobre: os objetivos da avaliação, os objetos avaliados, os procedimentos de avaliação utilizados e a gestão do processo avaliativo.

Em geral, os objetivos da avaliação são:

- contribuir para as políticas de desenvolvimento, de educação, de elevação de escolaridade, de trabalho, de emprego e de renda;
- promover a inclusão e a efetividade social;
- promover o desenvolvimento da cidadania;
- verificar as condições de inserção no mundo do trabalho;
- melhorar e fortalecer a gestão operacional e institucional;
- orientar a qualidade da oferta;
- valorizar a cultura da avaliação e a identidade da escola; e
- proporcionar a participação do controle social na política pública e na qualidade pedagógica.

Os objetos avaliados incluem:

- instituições: infraestrutura, práticas de gestão e supervisão escolar nas dimensões pedagógica e administrativa, órgãos internos de avaliação, relação com a comunidade e setores produtivos;
- cursos: organização didático-pedagógica; projeto pedagógico de curso; construção e disseminação de conhecimento; inovação tecnológica e tecnologias sociais; e
- estudantes.

A avaliação é realizada por meio de avaliação externa – promovida por entidades ou equipes externa à unidade de ensino – e autoavaliação, com participação da comunidade escolar, aplicação de exames para estudantes e aplicação de questionários.

Na gestão do processo, destacam-se o uso de indicadores gerados a partir da ação avaliativa para monitoramento de ações e de resultados e para melhoria contínua do processo educativo e da administração e a divulgação e socialização de resultados à comunidade.

Um aspecto diferencial verificado em uma das experiências avaliativas diz respeito à avaliação de egressos⁸ da educação profissional e tecnológica, para a qual também contribuem os empregadores, proporcionando um olhar alargado sobre o mundo do trabalho.

Outras experiências inovam no acompanhamento sistemático desde o acesso dos estudantes aos cursos, na utilização de metodologia pautada no diálogo social para definição de indicadores de avaliação e utilização de procedimentos e, em instituições multiunidades ou multicampi, na verificação in loco em avaliações internas de cursos, realizadas por comissões supervisoras da própria instituição.

2.3. Experiências internacionais

As experiências internacionais em avaliação da Educação Profissional guardam pontos em comum. Foram sistematizadas informações relativas a:

- forma de organização da educação profissional do país;
- natureza da avaliação e procedimentos gerais adotados;
- descrição dos objetos avaliados e respectivos procedimentos e instrumentos de avaliação;
- órgão executor da avaliação; e
- pontos diferenciais do sistema.

Para fins desse trabalho, foram elencados trabalhos desenvolvidos nos hemisférios norte e sul, em particular as experiências da Alemanha, da França, do Reino Unido, dos Estados Unidos e do Chile.

Nos países europeus, são três os principais modelos de Educação Profissional, representados, aqui, pela Alemanha, pela França e pelo Reino Unido.

Na Alemanha, verifica-se dominância do sistema dual de treinamento profissional, marcada pelos elos de responsabilidade mútua, comunal e de preocupação com o todo, com alto investimento do setor produtivo. O sistema dual é amplamente independente do sistema educacional e tem a empresa como lugar por excelência para a aprendizagem, sendo por ela predominantemente custeado. Prevalece, assim, a interação entre os atores privados autônomos e o controle pela Justiça.

No que se refere à formação profissional, destaca-se a participação dos Ministérios da Economia e Tecnologia ou outra pasta competente, de acordo com o Ministério da Educação e da Pesquisa. São estabelecidos padrões de qualidade para a educação e a validação das competências técnicas, sociais e metodológicas se faz pelo exame externo dos aprendizes, orientado para a prática profissional. Além de um exame intermediário, com provas prática e escrita, o exame final atesta a capacidade do egresso da Educação Profissional para exercer a profissão.

A França, diferentemente, adotou modelo burocrático, de matriz estatal, e centralizou a formação profissional na escola, sob a égide do financiamento e regulamentação estatais. O sistema educacional francês é financiado primordialmente pelo Estado e tem como pretensão proporcionar uma formação profissional inicial a todos os jovens e formação continuada aos adultos. Nesse sistema, cada escola se autoavalia e é avaliada externamente, tendo os seus resultados publicados.

No Reino Unido, o mercado tem primazia na regulação da educação profissional e a avaliação do processo educacional possui relação direta com o devido aproveitamento das verbas, segundo padrões e resultados públicos de avaliações. O Estado distribui fundos aos diferentes níveis educacionais e aos governos locais, que também aportam investimentos adicionais nas escolas. A educação secundária

⁸ Uma experiência pioneira de avaliação de egressos foi desenvolvida pela Setec/MEC, em 2008, com a publicação de uma pesquisa nacional de egressos dos cursos técnicos das instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica.

mantém diferenças entre as trajetórias educacionais geral e profissionalizante, com o estímulo ao funcionamento das leis de mercado e a intervenção do Estado visa facilitar e acelerar o processo de preparo profissional, mantendo, porém, a influência dos empresários.

Nos Estados Unidos, o governo federal estabelece políticas, programas e projetos de interesse nacional, com adesão voluntária dos estados. Os estados, por sua vez, operam as escolas e têm amplas funções legislativas e organizacionais, tais como o estabelecimento de padrões acadêmicos e diretrizes curriculares, aprovação de leis reguladoras dos conteúdos do ensino, criação de normas para a avaliação externa dos estudantes e a gestão das instituições estaduais de educação superior.

Apresentamos, a seguir, a experiência do sistema de avaliação do Chile, tendo em vista suas característica e sua contribuição ao presente trabalho.

O processo de avaliação inicia-se com a revisão dos resultados da autoavaliação institucional, respeitando-se o projeto pedagógico institucional e considerando o contexto da instituição, a partir do que as instituições de ensino são classificadas em categorias de acordo com seu desempenho, representando ponto de partida para orientação de escolas e da sociedade, dado que os resultados por elas obtidos são divulgados à comunidade e seu reconhecimento oficial pode ser revogado.

A avaliação das instituições está baseada em indicadores que devem ser precisos, objetivos e de fácil compreensão, e que devem considerar também os resultados de aprendizagem dos estudantes, os resultados das avaliações de desempenho dos professores, quando for o caso, e outros indicadores de qualidade.

A avaliação do estudante é feita por meio da aplicação de testes de múltipla escolha, corrigidos eletronicamente, e de questões dissertativas, corrigidas por profissionais. Tais provas são utilizadas para avaliar os resultados da aprendizagem dos estudantes e, por consequência, o resultado dos próprios estabelecimentos, avaliando, ainda, o cumprimento dos conteúdos curriculares e habilidades em diferentes disciplinas ou áreas de aprendizagem.

Um diferencial do sistema de avaliação desenvolvido no Chile é a inclusão dos gestores educacionais como objeto de avaliação, cujo desempenho é medido por meio de questionários. A análise da gestão reconhece o contexto em que o ensino se dá e deve levar em conta as características dos estudantes e outras variáveis do entorno. Por essa razão, o resultado é significativo, representando sinal de eficácia da escola, que, ao considerar as dificuldades do contexto educacional, mostra o desempenho da propriedade e características de seus estudantes.

A partir dos resultados obtidos, é criado um sistema Nacional de Avaliação de Desempenho (SNED) das instituições, calculado a partir das medidas de seis fatores – eficácia, superação, iniciativa, melhoria das condições de trabalho e bom funcionamento da instalação, igualdade de oportunidades e integração e participação – para cada escola, numa escala de 0 a 100, sendo, portanto, o valor do índice SNED medido na mesma escala. O desempenho de cada escola é obtido a partir da soma ponderada dos valores obtidos para cada fator (F).

Em linhas gerais, as experiências de avaliação convergem para uma política em que o sistema de avaliação educacional, no qual está inserida a educação profissional, é instrumento para financiamento dessa modalidade de ensino. As iniciativas de avaliação têm o objetivo de fornecer informações para o processo de desenvolvimento curricular, estabelecer parâmetros para otimizar a alocação de recursos e melhorar a qualidade e a equidade da educação.

As instituições, que passam por processo de avaliação interna e externa, realizada periodicamente como mecanismo integrante do sistema de avaliação, e os estudantes, que prestam exames de desempenho, de acordo com bases curriculares nacionais, são os principais objetos de avaliação. Tal sistema está a cargo de instituição nacional vinculada à aferição da qualidade da educação, sendo obrigatória para os estabelecimentos de ensino que recebem subvenção ou financiamento do governo, com caráter regulatório.

A presença e utilização de indicadores na análise dos resultados, que são devidamente divulgados, para proposição de caminhos institucionais, de modo a desenvolver potencialidades e superar deficiências, é outro ponto em comum em todas as experiências pesquisadas, e indica a utilização do sistema de avaliação como possibilidade de controle social.

3. SISTEMAS E BASES DE INFORMAÇÃO

A utilização de sistemas e bases de informação relativos à educação, ao trabalho e ao desenvolvimento social e econômico, já implementados e consolidados, constitui elemento importante no estabelecimento de indicadores quantitativos e podem contribuir com a discussão vinculada à educação profissional e tecnológica.

3.1. Educação

No âmbito dos sistemas que coletam e disponibilizam informações relativas à educação, apresentam-se: o Censo Escolar da Educação Básica, o Censo da Educação Superior e o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

3.1.1. Censo Escolar da Educação Básica

O Censo Escolar da Educação Básica é realizado anualmente e coordenado pelo Inep, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios e contando com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O Censo é de preenchimento obrigatório pelas instituições de ensino, de forma a manter permanentemente atualizadas as informações legais e administrativas referentes às instituições e cursos da educação básica. O Censo Escolar da Educação Básica tem o objeto de subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos e o planejamento do sistema educacional e a formulação de políticas públicas e execução de programas da educação básica.

É o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar na educação básica e abrange a educação infantil, os ensinos fundamental e médio, a educação especial, a educação profissional e tecnológica e a educação de jovens e adultos (EJA).

Os dados são coletados por meio de um sistema *online* denominado Educacenso, com cadastro único em uma base de dados centralizada, que utiliza ferramentas web não só para coleta, mas também para organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações.

As informações sobre as unidades escolares abrangem dados referentes à infraestrutura disponível e equipamentos de multimídia; modalidades de escolarização oferecidas; organização do ensino fundamental; localização, dependência administrativa, mantenedora e tipo de escola privada, escolas privadas conveniadas com o poder público, dentre outras. Os cadastros de estudantes e de profissionais em sala de aula, por sua vez, apresentam informações individualizadas sobre esses sujeitos, enquanto o cadastro da turma fornece informações que possam caracterizar cada uma das turmas da instituição.

As informações específicas sobre a educação profissional e tecnológica estão disponíveis no cadastro de turma, em que serão incluídos, a partir de 2014, campos para coleta de dados sobre: formação inicial continuada ou qualificação profissional, com informações sobre cursos FIC articulados ao nível fundamental e ao nível médio, regular e na modalidade EJA; e educação profissional técnica de nível médio, com informações sobre cursos técnicos integrados e concomitantes, regular e na modalidade EJA e cursos técnicos subsequentes. Ainda será possível coletar as ofertas na modalidade de educação a distância.

A partir dos dados coletados, é calculado um amplo conjunto de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira, como o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, dentre outros, e que servem de referência para as metas do Plano Nacional da Educação (PNE). O Censo Escolar da Educação Básica realiza a coleta de dados anualmente, dentro do próprio exercício.

O Censo da Escolar da Educação Básica está disponível no endereço <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

3.1.2. Censo da Educação Superior

O Censo da Educação Superior tem caráter e sistemática similar ao Censo Escolar da Educação Básica. É igualmente realizado pelo Inep e coleta de dados sobre a educação superior com o objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor.

O Censo da Educação Superior reúne informações sobre as instituições de ensino superior, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes, além de informações sobre docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. Os dados são coletados a partir do preenchimento dos questionários, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) e por importação de dados do sistema e-MEC. O Censo da Educação Superior realiza a coleta de dados anualmente, no exercício posterior.

O Censo da Educação Superior está disponível no endereço <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>.

3.1.3. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) foi instituído e implantado por meio da Resolução CNE/CEB nº 03, de 2009, em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT). Todas as unidades de ensino que ofertam cursos técnicos de nível médio, independentemente da sua categoria administrativa (pública e privada), sistema de ensino (federal, estadual, distrital e municipal) e nível de autonomia, devem cadastrar e manter atualizados no SISTEC os dados gerais das unidades de ensino e dos cursos ofertados e respectivas matrículas.

A partir da recente assinatura de Acordo de Cooperação com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Sistec passará a integrar-se ao Sistema MTE Mais Emprego, para o acompanhamento e a inserção profissional dos estudantes egressos da educação profissional e tecnológica.

O Sistec está disponível no endereço <http://sistec.mec.gov.br/>.

3.1.4. Sistema e-MEC

O e-MEC foi criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente.

O e-MEC está disponível no endereço <https://emec.mec.gov.br/>.

3.2. Trabalho, emprego e renda

No âmbito dos sistemas que coletam e disponibilizam informações relativas a trabalho, emprego e renda, apresentam-se: a Relação Anual de Informações Sociais (Rais), o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) e o Portal do Empreendedor/ Microempreendedor Individual.

3.2.1. Relação Anual de Informações Sociais

A Relação Anual de Informações Sociais, instituída pelo Decreto nº 76.900, de 23 de dezembro de 1975, e mantida pelo MTE, é importante instrumento de coleta de dados e de gestão governamental do trabalho, que tem por objetivos o suprimento às necessidades de controle da atividade trabalhista no País, o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais.

Os dados coletados pela Rais constituem expressivos insumos para atendimento das necessidades da legislação da nacionalização do trabalho, de controle dos registros do FGTS, dos Sistemas de Arrecadação e de Concessão e Benefícios Previdenciários, de estudos técnicos de natureza estatística e atuarial e de identificação do trabalhador com direito ao abono salarial PIS/Pasep.

A partir da Rais, é possível obter informações sobre vínculos laborais de uma ampla gama de empregados urbanos e rurais, contratados por prazo indeterminado ou determinado, trabalhadores temporários, servidores da administração pública direta ou indireta federal, estadual, do Distrito Federal ou municipal, bem como das fundações supervisionadas, servidores públicos não-efetivos, trabalhadores avulsos, trabalhadores com contrato de trabalho por prazo determinado nas diversas esferas, trabalhadores regidos pelo Estatuto do Trabalhador Rural, servidores e trabalhadores licenciados, servidores públicos cedidos e requisitados e dirigentes sindicais.

Cabe ressaltar que os dados da Rais de um determinado ano são sempre disponibilizados no exercício seguinte.

A Rais está disponível no endereço <http://www.rais.gov.br/>.

3.2.2. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

O Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), mantido pelo MTE, foi criado por meio da Lei nº 4.923, de 23 de dezembro de 1965, que instituiu o registro permanente de admissões e dispensa de empregados, sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), servindo como base para a elaboração de estudos, pesquisas, projetos e programas ligados ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que subsidia a tomada de decisões para ações governamentais.

Os estabelecimentos que tenham admitido, desligado ou transferido empregado com contrato de trabalho regido pela CLT, ou seja, que tenham efetuado qualquer tipo de movimentação em seu quadro de empregados, devem declarar essa movimentação no Caged mensalmente, mesma periodicidade de disponibilização dos dados do Caged. São cadastrados no Caged: empregados contratados por empregadores, pessoa física ou jurídica, sob o regime da CLT, por prazo indeterminado ou determinado, inclusive a título de experiência; trabalhadores com Contrato de Trabalho por Prazo Determinado; trabalhadores regidos pelo Estatuto do Trabalhador Rural; aprendiz contratado nos termos do art. 428 da CLT; e trabalhadores temporários (opcional).

Atualmente, está em implementação, pelo MTE, a implantação de um novo sistema, que unirá essas duas bases de dados, denominado e-Social.

O Caged está disponível no endereço <http://portal.mte.gov.br/caged/>.

3.2.3. Portal MTE mais Emprego

O Portal MTE mais Emprego oferece à sociedade um meio de interação com as políticas de emprego do Ministério do Trabalho e Emprego. Nele, os trabalhadores podem acessar informações de benefício seguro-desemprego, consultar vagas disponíveis, fazer o pré-cadastro no Sistema Nacional de Emprego (Sine) e manifestar interesse em cursos de qualificação profissional e em processos de certificação profissional. Por outro lado, os empregadores podem enviar requerimentos de seguro-desemprego, disponibilizar vagas e realizar consultas a trabalhadores inscritos no Sine, enviar proposta de cursos de qualificação profissional e de processos de certificação profissional e obter acesso aos portais do Caged e da CBO.

O Portal MTE mais Emprego está disponível no endereço <http://maisemprego.mte.gov.br/>.

3.2.4. Portal do Empreendedor / Microempreendedor Individual

O Portal do Empreendedor / Microempreendedor Individual disponibiliza cadastros de formalização do Microempreendedor Individual (MEI). A Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008, criou condições especiais para que o trabalhador conhecido como informal possa se tornar um MEI legalizado, estimulando a formalização.

Os relatórios estatísticos fornecidos disponibilizam informações, conforme seleção (por ano, por mês, por município, por Estado, por Classificação Nacional de Atividades Econômicas, por gênero, por forma de atuação, por faixa etária), sobre:

- microempreendedores individuais formalizados no portal do empreendedor, com aqueles que se formalizaram por meio do portal do empreendedor (grande maioria dos registros);
- empresários individuais microempresas que optaram pelo SIMEI no início do exercício fiscal;
- e
- total geral de microempreendedores individuais.

O Portal do Empreendedor / Microempreendedor Individual está disponível no endereço <http://www.portaldoempreendedor.gov.br/>.

3.3. Desenvolvimento social e econômico

No âmbito dos sistemas que coletam e disponibilizam informações relativas a desenvolvimento social e econômico, apresentam-se: o Sistema de Monitoramento do Programa Brasil Sem Miséria, o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

Os sistemas e bases de informação vinculados ao desenvolvimento social e econômico, com pertinência para a avaliação da educação profissional e tecnológica, são organizados e mantidos, principalmente pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O MDS conduz importantes pesquisas e estudos avaliativos para aprimoramento dos programas e ações do Ministério, em particular o Sistema de Monitoramento do Programa Brasil Sem Miséria. Por meio desses instrumentos, o MDS e suas Secretarias obtêm informações para elaboração de diagnósticos aprofundados acerca dos públicos-alvo de suas políticas, insumos para desenho e redesenho de programas, conhecimento acerca da implementação de ações e serviços em diferentes contextos no país e evidências empíricas específicas dos resultados e impactos de sua atuação.

Por outro lado, o IBGE, organização pública diretamente ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e responsável pelas estatísticas sociais, demográficas e econômicas brasileiras, – constitui-se o principal provedor de dados e informações do Brasil, os quais atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. O IBGE tem como funções produzir documentação e disseminar informações demográficas, sociais e econômicas; produzir, analisar, coordenar e consolidar informações estatísticas e geográficas; estruturar e implantar sistema de informações ambientais; e coordenar os sistemas estatístico e cartográfico nacionais. O IBGE é o responsável por fazer o Censo Demográfico e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua).

3.3.1. Sistema de Monitoramento do Programa Brasil Sem Miséria

O Sistema de Monitoramento do Programa Brasil Sem Miséria, desenvolvido pela Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI/MDS), desenvolve pesquisas de avaliação com abordagem multimétodos, dependendo das questões a serem investigadas, do prazo e recursos disponíveis, podendo ser empregadas uma ou mais técnicas de pesquisa social com os diferentes sujeitos envolvidos – beneficiários de programas, públicos específicos, população em geral, técnicos e gestores de

programas, em amostras intencionais ou probabilísticas, com representatividade nacional ou de contextos específicos.

Por meio do sistema são também produzidos estudos avaliativos por meio de revisões de pesquisas de avaliação já realizadas sobre programas (meta-avaliações), de análises comparadas de políticas e programas existentes no Brasil e no mundo, e de estudos técnicos baseados em fontes documentais ou bases de dados secundárias.

O Sistema de Monitoramento do Programa Brasil Sem Miséria está disponível no endereço <http://www.brasilsemiseria.gov.br/>.

3.3.2. Censo Demográfico

O Censo Demográfico, realizado a cada dez anos, constituiu-se o grande retrato em extensão e profundidade da população brasileira e das suas características socioeconômicas, com o perfil da população e as características de seus domicílios, e, ao mesmo tempo, base sobre a qual deverá se assentar todo o planejamento público e privado da década subsequente.

A sinopse do Censo Demográfico compreende um levantamento minucioso de todos os domicílios do país, com informações sobre características da população e dos domicílios, segundo a espécie e população residente nas Unidades da Federação e municípios.

A educação é um dos parâmetros básicos do desenvolvimento econômico e social, com reflexos sobre a produtividade da força de trabalho e a evolução do mercado de trabalho, tendo implicações significativas sobre saúde, fecundidade e outros temas sociais.

No tocante ao trabalho, tema particularmente caro à educação profissional e tecnológica, os dados censitários são essenciais para a análise da estrutura social e econômica do País, da sua evolução e tendências, em particular no que diz respeito ao conhecimento da população economicamente ativa (ocupação e desocupação) e suas características. O Censo Demográfico levanta inúmeras informações que permitem avaliar as condições de funcionamento do mercado de trabalho, com destaque para o número de trabalhadores, a atividade do empreendimento e a ocupação do trabalhador, a posição na ocupação, posse de carteira de trabalho, horas trabalhadas e o rendimento do trabalho.

Outro dado a ser destacado refere-se ao deslocamento de cidadãos para estudar e trabalhar em um mesmo município ou entre municípios distintos e a duração desse deslocamento dada a capilaridade e a abrangência das instituições e redes que ofertam cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

A partir dos dados do Censo Demográfico é possível retratar, para níveis geográficos detalhados, a população e suas condições de vida, dando resposta a questões referentes à quantidade de habitantes, como são e onde e como vivem, sendo, então, fundamentais para acompanhar evolução da ocupação do território e planejar o seu desenvolvimento sustentável e para avaliar e planejar ações, programas e políticas.

As informações e os dados são disponibilizadas no endereço <http://www.ibge.gov.br/>.

3.3.3. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua substitui a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), feitas também pelo IBGE. As informações são coletadas em todo o país e os dados são divulgados a cada três meses. A Pnad Contínua é parte do Sistema Integrado de Pesquisas Domiciliares (SIPD), que se constitui em um modelo de produção de pesquisas amostrais domiciliares.

A Pnad Contínua tem por objetivo produzir informações contínuas sobre a inserção da população no mercado de trabalho e de características tais como idade, sexo e nível de instrução, bem como permitir o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País através da produção de dados anuais sobre outras formas de trabalho, trabalho infantil, migração, entre outros.

A pesquisa básica investiga, de forma contínua, os temas definidos como de maior importância para medir e acompanhar o nível socioeconômico da população, tais como habitação e mão de obra, além de características demográficas e educacionais. Abrange a população residente em domicílios particulares permanentes e em unidades de habitação em domicílios coletivos. A coleta de informações obedece a uma série de conceitos e definições operacionais, iguais ou assemelhados aos utilizados em várias outras pesquisas domiciliares, inclusive o Censo Demográfico, o que facilita sobremaneira a comparação dos indicadores produzidos por esse tipo de levantamento.

As pesquisas suplementares, como a que foi realizada em 2007 para a educação profissional e tecnológica, aprofundam os temas permanentes e investigam outros assuntos de interesse que se interliguem com os da pesquisa básica e as pesquisas especiais abordam assuntos de maior complexidade, que exigem tratamento à parte da pesquisa básica, podendo até requerer um esquema de amostragem distinto.

Essas informações estão disponíveis no portal do Ibge na internet, no endereço <http://www.ibge.gov.br/>, onde também podem ser encontrados os microdados da pesquisa para facilitar a exploração de sua base de dados segundo perspectivas diversas.

PARTE II – MARCO PROPOSITIVO

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL

Apresenta-se, nesse documento, uma proposta de avaliação de cunho crítico e formativo, ao se instituir um sistema de avaliação educacional que busca proporcionar a construção de novos sentidos à prática educativa no âmbito da educação profissional e tecnológica brasileira cujo foco é a formação cidadã e a transformação social.

Apresentam-se, à sequência, os princípios da educação profissional e tecnológica, as concepções de avaliação e de qualidade em educação, os princípios e atributos da avaliação da educação profissional e tecnológica e a concepção do sistema de indicadores para o Sinaep.

4.1. Princípios da educação profissional e tecnológica

Assim perspectivado, o Sinaep constitui-se indutor de formação profissional com qualidade social e de desenvolvimento das instituições, por meio de uma avaliação processual e dialógica. Essa proposição ancora-se na concepção de educação cidadã, a fim de contribuir efetivamente, para a construção de uma sociedade mais inclusiva, participativa e igualitária. Inscreve-se, pois, o paradigma de educação para cidadania como requisito político e pedagógico para que as instituições educativas cumpram sua função social e para que se consolide uma proposta de avaliação emancipatória.

Essa iniciativa visa promover reflexões sobre a filosofia educativa da instituição avaliada, as referências básicas quanto à função social, as concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação, as aspirações e projetos institucionais, os aspectos implícitos aos processos de ensino e de aprendizagem e as relações interpessoais.

Na configuração dessa proposta, a educação, em sentido lato, é compreendida como prática social e política que implica uma concepção de mundo centrada no ser humano inserido num contexto sociohistórico. Portanto, contrapondo-se à vertente da simples reprodução do conhecimento, do ensino, da instrução e do treinamento, assume-se a educação como direito de cidadania que se efetiva como prática social. O cerne dessa tendência é o compromisso ético-político com a sociedade, caracterizada pela educação como prática para a cidadania, a atuação no mundo do trabalho, a emancipação dos sujeitos e a transformação social, sob os pressupostos de igualdade e justiça.

Nesse entendimento, o Sinaep apoia-se em princípios basilares que consideram a educação como:

- **Direito social e dever do Estado**, para corresponder às aspirações da sociedade por um país democrático, justo e isonômico. Esse princípio se traduz no direito de todos à educação e na responsabilização do papel do Estado na garantia da concretização dos direitos fundamentais.
- **Direito de cidadania**, para formar pessoas ativas na dinâmica do convívio social e partícipes na definição dos projetos de desenvolvimento nos âmbitos público e privado, pessoais e coletivos. Nessa perspectiva, a educação configura-se canal que contribui, em conjunto com outras práticas sociais, para mudança do estado de cidadania e transformação da realidade social, quando dirigida à formação de seres humanos críticos, autônomos e emancipados.
- **Bem público**, para valorar a educação como prática social comprometida com a igual qualidade para todos. Esse é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é interesse público que deve ser promovido e garantido pelo Estado.
- **Prática social com objetivos educativos**, para prevalecerem finalidades formativas, essencialmente, focadas na formação humana integral. Esse princípio se concretiza no conjunto das atividades pedagógicas, nas relações estabelecidas entre todos os atores que as realizam e no comprometimento político inerente à educação institucionalizada.

Em decorrência desses pressupostos, reafirma-se o importante papel que a educação profissional e tecnológica assume, como uma das modalidades da educação brasileira, na formação para a cidadania e para a inserção dos sujeitos no mundo contemporâneo.

De maneira correlata, a definição de educação profissional e tecnológica alicerça-se nas visões de educação politécnica, de omnilateralidade e de formação integral dos sujeitos. Essa concepção se contrapõe à histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporada à educação, a fim de promover processos formativos unitários e omnilaterais. Nesse sentido, educação profissional e formação geral têm bases formativas unitárias necessárias à plena humanização, por preconizarem o desenvolvimento de todas as dimensões humanas e não, apenas, os saberes para a adaptação do trabalhador às necessidades imediatas e exclusivas do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Assim, a educação profissional e tecnológica constitui-se processo ético-político de construção social que visa, ao mesmo tempo, a qualificação profissional e a formação integral dos sujeitos. Articulando as dimensões educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia, essa formação tem por finalidade contribuir para que o cidadão possa atuar como agente da produção social, do trabalho e da transformação da realidade e do entorno em que está inserido, no alcance da emancipação humana.

Assumir essa concepção implica pautar a **educação profissional e tecnológica** brasileira nos seguintes **princípios**:

- a) **formação integral dos sujeitos**, perspectivada na formação cidadã e na emancipação humana, com vistas à efetiva inserção socioprofissional e educacional dos estudantes e à articulação dos valores estéticos, políticos e éticos aos conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
- b) **articulação entre educação, trabalho, cultura, ciência e tecnologia** como base da proposta político-pedagógica e da construção de currículos fundamentados na integração, na flexibilidade, na interdisciplinaridade, na contextualização, na democracia, na sustentabilidade e na articulação entre teoria e prática;
- c) **valorização da pluralidade cultural, da inclusão social e do respeito e reconhecimento da diversidade** quanto às condições físicas, intelectuais, culturais, sociais e econômicas dos sujeitos e às identidades de gênero e étnico-raciais;
- d) **democratização do acesso** por meio da expansão da oferta educacional e da ampliação de oportunidades de inclusão social e produtiva de estudantes e trabalhadores, com a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; e
- e) **produção, difusão e transferência de conhecimentos e tecnologias** articulados ao desenvolvimento socioprofissional e ambiental local, por meio da pesquisa aplicada, extensão tecnológica e inovação.

Nesse direcionamento, a avaliação ocupa lugar privilegiado como prática política e pedagógica capaz de diagnosticar, propor e qualificar os processos educativos com a dimensão social requerida pela concepção de educação pautada na cidadania, aliada às necessidades de transparência/conhecimento e participação no campo da gestão das políticas públicas.

Para tanto, institui-se uma prática avaliativa capaz de produzir questionamentos e reflexões críticas, incrementar diálogos e discussões, e possibilitar a participação real dos agentes nas decisões sobre a avaliação em instituições educativas, seja na concepção da proposta, na elaboração de instrumentos e coleta de dados, no encaminhamento de soluções, ou nos mecanismos de controle social.

Respeitando-se as características e especificidades das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica, o Sinaep configura-se como iniciativa que fomenta uma avaliação mais autônoma, na busca do desenvolvimento institucional articulado à história, à identidade, às finalidades

pedagógicas e sociais, a fim de constituir-se, sobretudo, em uma proposta de avaliação de natureza democrática e participativa e de abordagem epistemológica subjetivista⁹.

4.2. Concepção de avaliação e de qualidade em educação

A avaliação - de natureza dinâmica e complexificada - é concebida como uma construção histórica e social, permeada de tensões e contradições. Assume carâteres multidimensional, pela complexidade de formas e conteúdos, e multifuncional, pela pluralidade de funções e finalidades que lhe são atribuídas no decorrer da história. Portanto, não se define a avaliação como ação abstrata. Trata-se de uma produção humana articulada a outras produções sócio-históricas de ampla interatividade e multifacetada.

Essa prática social não é patrimônio exclusivo da educação. O ato de avaliar se manifesta em diversos espaços e dimensões sociais, inserindo-se, geralmente, nos núcleos de poder. Portanto, a avaliação interessa a outros domínios públicos e tem sido praticada nos mais distintos contextos da sociedade. Desdobra-se em vários campos, com perspectivas diferenciadas e intensidades variáveis. Por essas razões, o tratamento e a aplicação de práticas avaliativas requerem registros diferenciados, angulações diversas, abordagens múltiplas e interfaces prismáticas.

É mister destacar a natureza política da avaliação, tendo em vista o fenômeno social e o caráter de instrumento decisório revestidos nessa prática. Nesse patamar, os processos avaliativos são dotados de ideologias, métodos, técnicas e abordagens correspondentes a bases teórico-metodológicas, filosóficas e epistemológicas, e são respaldados em “modelos” que correspondem a concepções distintas de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação e de formação, a depender das perspectivas de cada contexto social em que estão inseridos.

Segundo Arcoverde (2013), o termo avaliação, em sentido amplo, significa determinar valor, merecimento ou estima de algo. Toda avaliação emite um juízo de valor que parte de parâmetro estabelecido por quem avalia. Por isso, não pode ser considerada um ato neutro, sendo, em síntese, um ato político e imbricado de intencionalidades.

No âmbito das políticas públicas, a avaliação diz respeito aos “métodos e técnicas da pesquisa social que darão sentido à busca de subsídios para propor e afirmar da contribuição ou não das mesmas para a melhoria das condições de vida da população em geral, e para a intervenção do Estado na realização e gestão da “res” pública” (ARCOVERDE, 2009, p. 3). Nesse sentido, avalia-se com a finalidade de compreender, explicar e interpretar os resultados obtidos.

Fundamentando-se nas abordagens crítica, emancipatória, democrática e formativa que devem configurar a avaliação no campo educacional, o Sinaep incorpora princípios, metodologias, instrumentos e procedimentos gerais e específicos para conferir característica própria para avaliar a educação profissional e tecnológica brasileira.

A avaliação, numa perspectiva crítica, caracteriza-se como um processo de descrição e análise de uma dada realidade, visando transformá-la. O principal objetivo é possibilitar que “as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional possam escrever sua própria história e apresentar suas próprias alternativas de ação” (SAUL, 2006, p. 61). Portanto, deve envolver a comunidade educativa na qual os sujeitos do processo convivem, considerando as condições da escola; as políticas

⁹ No modelo subjetivista, a relação sujeito-objeto acontece priorizando as capacidades do sujeito. O resultado do conhecimento deve dizer mais do sujeito do que do objeto. Os símbolos são instrumentos para analisar a realidade. A avaliação de epistemologia subjetivista se fundamenta na experiência, na socialização e nos contextos específicos e não supervaloriza os instrumentos técnicos e suas especificações. De acordo com Dias Sobrinho (2003), nesta abordagem avaliativa, recorre-se à metodologia que valoriza as experiências dos sujeitos envolvidos, utilizando linguagens e categorias do cotidiano. Para tanto, é coerente o uso de entrevistas, observações, estudos de casos, investigação histórica, análise de contextos, intervenções na realidade concreta, interação entre sujeitos, dentre outras abordagens de pesquisa e análise qualitativas.

educativas; o trabalho do professor, do corpo técnico-administrativo, de estudantes e de gestores; os resultados teóricos do ensino e da aprendizagem; e a viabilidade de aplicação social dos conhecimentos adquiridos. Nessa acepção crítica, a avaliação assume, ainda, um caráter emancipatório, calcado na luta pela construção de uma sociedade democrática, autônoma e participativa.

A avaliação é emancipatória pelo compromisso firmado com a transformação da realidade social, a partir do comprometimento com a mudança de paradigmas e com a formação de novos sujeitos ativos participativos com voz e voto. Esse enfoque pressupõe o processo de conscientização dos sujeitos e a tomada de consciência de si mesmo e de sua tarefa histórica.

A avaliação é democrática por ser fundamentada em princípios que valorizam a participação social na construção e na execução do projeto avaliativo, assim como o respeito às subjetividades e às diferenças. Os sujeitos implicados no processo avaliativo são consultados e considerados dentro de suas realidades históricas e sociais, podendo definir os objetivos, métodos e técnicas de implementação da avaliação.

A avaliação é formativa por ter a predominância do caráter pedagógico com finalidade de produzir mudanças em prol da qualidade dos processos educativos. Busca a melhoria das condições de ensino e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e de aprendizagem, da organização curricular, das práticas pedagógicas adotadas, da pesquisa aplicada e do desenvolvimento tecnológico, visando à qualidade do conjunto de atividades e serviços educativos.

Nessa abrangência, a avaliação não se limita ao processo avaliativo em si, restrito à mensuração do desempenho da instituição relativamente às suas tradicionais funções de ensino, de produção de conhecimento, de pesquisa e inovação tecnológica e de socialização de conhecimentos e tecnologias sociais. Num espectro global, a avaliação proposta para a educação profissional e tecnológica, por exemplo, além de abranger esses aspectos e os itens relativos à característica, à identidade, às finalidades institucionais, também compreende o contexto em que o processo se insere no âmbito das reformas educacionais e das mudanças políticas e econômicas mais amplas (BELLONI, 1998).

Implica considerar as dimensões pedagógicas, sociais, ideológicas e de gestão do processo avaliativo em educação. Essa compreensão é importante porque permite situar a avaliação “como um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas” (RISTOFF, 2000 p.23). Para tanto, faz-se necessário instituir uma prática avaliativa capaz de produzir questionamentos e reflexões críticas, incrementar diálogos e discussões, e possibilitar a participação real dos agentes nas decisões sobre a avaliação em instituições educativas, seja na concepção da proposta, na elaboração de instrumentos e coleta de dados, no encaminhamento de soluções, ou nos mecanismos de controle social.

A caracterização descrita acima indica a natureza intercomplementar e indissociável dessas quatro abordagens de avaliação em educação. São enfoques teórico-metodológicos interconectados entre si, que coexistem processualmente, em um constante movimento dialético. Essas, de fato, constituem as categorias estruturantes para atribuir sentido e significado à qualidade em educação.

O significado do termo “qualidade” pode assumir várias conotações, uma vez que o seu uso atribui juízo de valor a algo. Em se tratando de “qualidade em educação”, admite-se haver várias interpretações, a depender das concepções que subjazem às propostas. Historicamente, como forma de verificar a eficiência, a eficácia e a efetividade dos projetos e programas e das políticas públicas educacionais, em várias instâncias implementam-se processos de avaliação educacional que determinam padrões indutores da qualidade em educação. Dentro das possibilidades, dos limites e dos alcances da qualidade idealizada, pode-se incentivar apenas o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos projetos pedagógicos; também pode-se induzir, exclusivamente, maior aquisição da cultura acadêmica ou científica; pode-se ainda incentivar um tipo de formação que mais atenda a capacidade técnica para servir ao sistema produtivo, no qual a educação se coloca a serviço do mercado; também pode-se induzir a que melhor promove o espírito crítico do sujeito e fortalece compromissos da transformação da realidade social. Estabelecer a qualidade em educação é um critério determinante para o tipo de sujeito que se quer formar, por isso se faz absolutamente necessário definir padrões de qualidade satisfatórios e adequados à educação, visando à totalidade dos sujeitos em formação.

Para ampliar essa compreensão, é válido destacar que não há hierarquia ou ordem para analisar e interpretar a existência de qualidade. Tendo as visões crítica, emancipatória, democrática e formativa como indutoras da qualidade em educação, uma proposta de avaliação educacional pressupõe compromisso social e consubstancia-se na práxis humana, entendendo a potencialidade humana de pensar e agir na e para a realidade social, a partir de princípios éticos (FREIRE, 1996).

Outro elemento central nesse entendimento é o conceito de qualidade na educação articulado à concepção de educação para a cidadania. Como elemento balizador, toma-se o conceito de qualidade na perspectiva freiriana, no qual uma educação de qualidade é baseada nos princípios da politicidade, da ética nas relações e da democracia, a partir de compromissos e práticas que assegurem a dignidade humana. Parametrizada em valores humanos e sociais, postula-se a qualidade em educação referenciada no social.

Nessa perspectiva, uma educação de qualidade social é a que serve aos interesses públicos e é comprometida com a formação para a emancipação humana, tendo como objetivo primordial, em qualquer nível do sistema educativo, a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia (BELLONI, 2003).

Visto que a qualidade social se efetiva por meio de práticas democráticas, defende-se que toda avaliação educacional deve, por excelência, possibilitar a participação significativa dos agentes nos processos avaliativos da instituição. Tal participação incide desde a concepção da proposta avaliativa, passando pela elaboração de instrumentos, coleta de dados e encaminhamento de soluções, até os mecanismos de controle social.

Demo (1994) centra sua análise de qualidade na ação humana que caracteriza o toque humano na quantidade, ou seja, na realidade como ela se apresenta no momento de sua intervenção. Dessa premissa, deriva o entendimento de intensidade da qualidade, entendida como produto da marca humana carregada de vivência, consciência, participação, conhecimento, cultura e arte.

Para esse pesquisador, educação como construção do conhecimento impacta de modo decisivo tanto a cidadania quanto a competitividade, ganhando o foro de investimento mais estratégico. Como base da formação do sujeito histórico, crítico e criativo, a educação perfaz o caminho mais decisivo de criar oportunidades. Nesse sentido, a

(...) educação passa a ser o espaço e indicador crucial de qualidade, porque representa estratégia básica de formação humana. Educação não será, em nenhuma hipótese, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar (DEMO, 1994, p. 21).

Em coerência com o universo de concepções explicitadas no âmbito da avaliação, da educação e da qualidade na educação, todas com enfoque crítico e voltada para a cidadania, os processos avaliativos são dotados de diversidade de aspectos ideológicos, métodos, técnicas e abordagens que se fundamentam em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, no intuito de compreender, explicar e interpretar os resultados obtidos. A prática avaliativa em educação corresponde, necessariamente, a uma determinada concepção de sociedade, de ser humano e de educação.

Para Dias Sobrinho (2002), é importante que o levantamento e a descrição dos dados sejam orientados pela preocupação de garantir objetividade e confiabilidade, assim como de medir e estabelecer relações. No entanto, é fundamental que a interpretação não se dê como análise isolada, mas como construção e organização de significados de conjunto, incluindo aspectos de âmbito valorativo atitudinais e políticos, dentre outros. A avaliação que visa à autonomia deve assumir a compreensão da complexidade e do conjunto e deve promover consciência acerca das transformações e dos efeitos de melhoria qualitativa de todo o âmbito educativo da instituição.

A proposta de um sistema de avaliação voltado para política e programas educativos e sociais de educação profissional e tecnológica deve pautar-se pela tipologia de avaliação de processo, que efetivamente articule a dimensão formativa à construção de um projeto de sociedade comprometido com a formação cidadã, com a justiça social e com a igualdade e qualidade social da educação.

Para atender às características de avaliação pautadas por essas concepções, o Sinaep utilizar-se-á de metodologias qualitativas variadas de socialização dos procedimentos e dos resultados e tem a participação dos sujeitos como princípio. Ademais, é inerente contar com o pluralismo e com a negociação de ideias.

Ressalta-se a importância de também se avaliar a política de educação profissional e tecnológica desenvolvida em todo o país pelos distintos agentes sociais com o objetivo de elevá-la ao patamar de uma política de Estado, respeitando a diversidade de cursos e programas, instituições e propostas pedagógicas existentes, assumindo o compromisso de que essa política atenda às exigências de qualidade, relevância social, autonomia e formação cidadã.

4.3. Princípios e atributos para a avaliação

A avaliação, como ato político e imbricado de intencionalidades, assumindo caráter de fenômeno social e de instrumento decisório, deve pautar-se em princípios balizadores das relações que o ser humano estabelece na interação com o meio, as pessoas, os objetos, os fatos, as situações, os comportamentos, as atitudes, as ações, as instituições e os demais espaços e processos decisórios do entorno social em que vive.

Como ramo da ciência social, a avaliação configura-se uma categoria que estuda, dentre outras vertentes, a análise da eficiência, da eficácia e da efetividade dos objetos investigados, gerando possibilidades para retificar e (re)orientar o planejamento em direção ao fim postulado. No caso específico da avaliação da educação profissional e tecnológica, o compromisso primordial da avaliação é verificar a qualidade e os efeitos imbricados na ação implementada (projeto, programa e política), figurando como mecanismo processual importante para subsidiar a tomada de decisões e retroalimentar as ações formuladas, a fim de corrigir os rumos de atuações futuras.

A compreensão da natureza humana, ética, política e acadêmica da avaliação em educação é condição indispensável para a definição dos princípios balizadores dessa proposta. Orientando-se por abordagens do campo da educação em geral e em referenciais da educação profissional e tecnológica em particular, o Sinaep orienta-se pelos seguintes **princípios**:

- **Articulação, integração e globalidade de contextos e perfis**, dada a natureza plural, complexa, polissêmica e multidimensional. Essa visão incide na avaliação para a emancipação e para a melhoria da qualidade, respeitando-se as peculiaridades das dimensões e estruturas institucionais, sob o viés da integração das partes em um todo coerente, mecanismo central na construção do processo avaliativo;
- **Legitimidade do processo**, no entendimento de que, ao extrapolar a função meramente técnica e revestir-se de instrumento de poder, a avaliação exerce duas dimensões: a política e a ética. Para conferir sentido a essas dimensões, o caminho é a concepção democrática de educação e de avaliação, no sentido de coadunar a autonomia assumida com a responsabilidade pública e de corroborar o entendimento de processos avaliativos como espaços político-sociais de reflexão. Pautar a avaliação nesses moldes, ético e político, implica circunscrever os processos sob a égide da liberdade, da dialogicidade, da negociação, da solidariedade, da equidade e do compromisso com o conhecimento, com os valores sociais e com a responsabilidade pública;
- **Continuidade da avaliação**, na compreensão de que a avaliação deve ser contínua e permanente, viabilizada de forma sistemática e por meio de procedimentos coerentes com o arcabouço conceitual. Nessa perspectiva, o sistema de avaliação deve fomentar e induzir a criação de uma cultura de avaliação permanente e internalizada no cotidiano institucional,

direcionada ao melhoramento e à emancipação, influenciando, ainda, a assunção das responsabilidades sociais para se construir uma educação comprometida com os interesses e valores da sociedade;

- **Compromisso com os resultados**, de modo a viabilizar um formato de apresentação e de divulgação mediatizado pela distribuição em faixas. Ainda que se apoie em exames nacionais e em outros instrumentos de coleta de informações, o tratamento dos resultados deve se distanciar do modelo orientado à elaboração de índices classificatórios, figurados em testes estandardizados e exames para mensurar, majoritariamente, o produto de aprendizagens dos estudantes e o resultado das avaliações de instituições e de cursos, sob critérios competitivos. A formatação pretendida deve abarcar mecanismos de reflexão e análises consonantes com o objetivo educativo traçado, coadunando-se com os vieses construtivo e formativo da avaliação;
- **Respeito à identidade e à diversidade**, em particular das instituições avaliadas, como condições imprescindíveis ao reconhecimento das especificidades de um sistema plural e diverso. Em deferência à diversidade institucional, a avaliação da educação profissional e tecnológica contribuirá para a construção de uma cultura ético-política focada no pluralismo, na alteridade, na solidariedade e na cooperação;
- **Prevalência de objetivos educativos e indução de qualidade**, como prática social em que as finalidades são essencialmente formativas em contraposição ao mecanismo único de controle. Muito embora se reconheça a necessidade de existirem medidas para estimular o engajamento e propiciar a participação da sociedade no acompanhamento e controle da gestão pública, ultrapassa-se essa condição para possibilitar tanto a indução da emancipação como a melhoria da qualidade acadêmica e da gestão das redes e das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica, no cumprimento das funções públicas que lhes são outorgadas.

Consoante com a vinculação a esses princípios, constituem-se **atributos** do Sinaep:

- **Utilidade**: a avaliação deve estar voltada a responder às necessidades de informação do público e das instituições envolvidas, e ainda deve dar suporte para tomadas de decisão no nível operacional, tático ou estratégico, em tempo hábil.
- **Viabilidade**: a avaliação deve estar parametrizada em critérios de realidade, prudência, diplomacia e moderação, o que pressupõe procedimentos práticos e relação custo-efetividade nas ações avaliativas.
- **Propriedade**: a avaliação deve estar balizada pelas normas legais e éticas, o que implica orientação e formação, respeito aos direitos do cidadão, relações humanizadas, socialização dos resultados, transparência, responsabilidade social e acordos formais.
- **Exatidão**: a avaliação deve revelar e produzir informações tecnicamente adequadas no alcance da precisão e da relevância do objeto avaliado. Isso implica análise e diagnóstico do contexto, descrição de finalidades e procedimentos, fontes confiáveis, informações válidas e sistemáticas, análises quantitativas e qualitativas, conclusões justificáveis e imparcialidade nos relatórios e meta-avaliação.

Em sendo assim, motivada pela natureza plural da educação profissional brasileira e pelos objetivos educativos pautados, a proposta do Sinaep referendada nesse projeto constitui-se fundamentalmente proposição orientada por objetos, dimensões, indicadores, procedimentos e instrumentos que tenham como premissa assegurar a participação, a globalidade, a relevância científica e social, a integração das partes com o todo e do institucional com o sistêmico e a articulação da melhoria com a emancipação dos sujeitos.

Para tanto, faz-se necessário incorporar, nessa avaliação, todos os agentes e todas as dimensões e instâncias de educação profissional e tecnológica em seu conjunto, respeitados os papéis específicos

dos participantes, a identidade e a função social de cada uma das instituições e redes. Não é demais lembrar que a preocupação central deve ser o fortalecimento da educação profissional e tecnológica como política pública, sem perder de vista a melhoria do cumprimento da responsabilidade social e acadêmico-científica das instituições que a ofertam.

4.4. Concepção do sistema de indicadores

O uso de indicadores em si tem sido cada vez mais frequente em educação, notadamente os indicadores sociais. Isso acontece, em grande medida, devido às exigências de organismos internacionais que financiam programas em políticas públicas e à necessidade de legitimação das políticas governamentais e de democratização das informações como fatores que propiciam o incremento dessas políticas.

Do ponto de vista da concepção, o indicador é uma medida (quantitativa ou qualitativa) que visa operacionalizar um conceito abstrato. Em outras palavras, é um recurso metodológico que informa algo acerca de uma realidade concreta ou aponta para as mudanças que devam ocorrer em um dado contexto real. Logo, todo indicador expressa, ao mesmo tempo, uma determinada concepção de mundo, de sociedade, de ser humano e, até mesmo, de educação, quando for o caso.

Pode-se afirmar que o indicador social tem por significado o elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica, constituindo-se, numa visão macro, em instrumentos de monitoramento da realidade social em relação à formulação e à implementação de políticas públicas (JANUZZI, 2005). Essa ferramenta traduz informações tangíveis e operacionais das diferentes dimensões da realidade investigada, expressando-se por meio de taxas, índices, médias, proporções, distribuição por faixas ou classes, por exemplo.

Na visão de Januzzi (2005), uma classificação adequada para mensurar a avaliação de políticas públicas diz respeito à diferenciação entre indicadores de insumo, indicadores de processo, indicadores de resultado e indicadores de impacto. Com referência às políticas públicas no campo social da educação, o uso de indicadores remete, direta ou indiretamente, aos valores e princípios que as embasam, uma vez que funcionam como insumos primários e também indispensáveis na formulação e na implementação destas políticas.

Na perspectiva de delimitar essa categorização, orienta-se pela definição dada por Arcoverde (2013), no que se refere à avaliação de políticas e programas sociais, especialmente quando se trata de indicadores característicos das fases do processo das políticas (formulação, implementação e resultados), quais sejam indicadores de qualidade e de eficiência, para avaliar a implementação da ação, e indicadores de eficácia e de efetividade, para avaliar os resultados da ação.

Note-se que, para cada fase da política pública, são requeridos indicadores específicos, conforme abaixo:

- indicadores de produto, utilizados no diagnóstico das situações. Tais indicadores tornam viável a caracterização do contexto, haja vista mapear a gravidade dos problemas, a densidade das carências e as demandas de serviços públicos;
- indicadores de insumo de natureza quantitativa, utilizados na formulação das políticas. Visam especificar os recursos requeridos e as condições necessárias no ato da concretização da ação;
- indicadores de processo, utilizados na implementação das políticas, em razão de monitorar a alocação dos chamados recursos humanos, bem como os recursos físicos e financeiros planejados.

Na avaliação de projetos, programas ou políticas já implementados, os indicadores devem mensurar a eficiência, a eficácia e a efetividade social das intenções declaradas e dos propósitos sugeridos.

Depreende-se do exposto que a função precípua dos indicadores numa avaliação é monitorar a qualidade e acompanhar a realidade, com o fito de induzir mudanças e transformações sociais. No tocante à construção de indicadores para a educação profissional e tecnológica, em especial, é preciso guardar sintonia com a qualidade referenciada no social, com o trabalho como princípio educativo e com os demais aspectos interrelacionados com as bases (da ciência, da cultura, da arte, da tecnologia e da inovação) e o entorno (local, regional e nacional) imbricados nessa configuração.

Nessa linha de raciocínio, a seleção dos indicadores para o Sinaep, parametrizada no referencial teórico-metodológico apresentado e postulada nos princípios e atributos da avaliação defendidos nesse documento, deve pautar-se pelas características básicas de bons indicadores, o que implica as seguintes propriedades (BRASIL, 2012):

- **Utilidade:** capacidade de suportar decisões no nível operacional, tático ou estratégico;
- **Validade:** capacidade de representar, com a maior proximidade possível, a realidade que se deseja mensurar e modificar;
- **Simplicidade/Disponibilidade:** capacidade de facilitar a obtenção, a construção, a manutenção, a comunicação e o entendimento pelo público em geral, interno ou externo;
- **Confiabilidade:** capacidade de garantir a origem de fontes confiáveis na utilização de metodologias reconhecidas, na transparência da coleta e no processamento e divulgação dos resultados;
- **Economicidade:** capacidade de ser obtido a custos módicos (a relação entre os custos de obtenção e os benefícios advindos deve ser favorável); e
- **Estabilidade:** capacidade de estabelecimento de séries históricas estáveis que permitam monitoramentos e comparações das variáveis de interesse, com mínima interferência causada por outras variáveis.

Além dessas propriedades, alguns critérios de aferição devem igualmente ser considerados (BRASIL, 2012):

- **Eficiência:** aponta quanto se consegue produzir com os meios disponibilizados (produtividade) a partir de um padrão ou referencial (a eficiência de um processo será tanto maior quanto mais produtos forem entregues com a mesma quantidade de insumos, ou os mesmos produtos e/ou serviços sejam obtidos com menor quantidade de recursos);
- **Eficácia:** aponta o grau com que se atingem as metas e objetivos planejados (uma vez estabelecido o referencial, utilizam-se indicadores de resultado para avaliar se eles foram atingidos ou superados); e
- **Efetividade:** mede os efeitos positivos ou negativos na realidade que sofreu a intervenção (aponta se houve mudanças socioeconômicas, ambientais ou institucionais decorrentes dos resultados obtidos).

Assim, tendo como referência a fundamentação teórico-conceitual defendida, é possível sistematizar algumas diretrizes que subsidiam a elaboração de indicadores para o Sinaep, a saber:

- a) a defesa da construção de um sistema de indicadores em lugar de trabalhar com indicadores sintéticos¹⁰;
- b) a elaboração de indicadores que induzam a melhoria da qualidade e da gestão das redes e das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica;
- c) a primazia de indicadores que expressem o trabalho como princípio educativo em atenção às conexões existentes com a educação profissional e tecnológica, considerando as esferas da gestão pedagógica e administrativa e da inovação;
- d) o alinhamento dos indicadores com a avaliação de processo, numa perspectiva formativa;

¹⁰ Indicadores sintéticos têm “o objetivo de apreender a realidade social através de uma única medida, resultante da combinação de múltiplas medições das suas dimensões analíticas quantificáveis” (NETO, 2008).

- e) a garantia da participação dos diversos agentes envolvidos no processo de construção de indicadores e instrumentos de avaliação;
- f) a necessária clareza do que se quer mensurar em consonância com a qualidade social almejada, no que trata da precisão das informações coletadas e do cuidado na interpretação e na análise dos resultados processados na avaliação;
- g) a experimentação em campo de indicadores elaborados para subsidiar a definição de parâmetros referenciais de qualidade, considerando a pluralidade das instituições ofertantes;
- h) o desenvolvimento de um sistema aberto de indicadores, guiado pela construção permanente, por meio de um processo sistemático, dinâmico e flexível de meta-avaliação, que possibilite o aprimoramento e a atualização constantes; e
- i) a utilização de um sistema de indicadores pautado na quantidade mínima e satisfatória de indicadores com qualidade expressiva e precisa.

Os Apêndices de A a D apresentam indicadores prévios a serem utilizados pelo Sinaep, elaborados em reconhecimento às propriedades e aos critérios de aferição como fatores essenciais. Como fonte para a elaboração dos indicadores, foram utilizados, dentre outras:

- legislação e normas gerais sobre educação profissional e tecnológica;
- documentos relativos aos sistemas nacionais de avaliação da educação básica e da educação superior (Saeb e Sinaes);
- documentos de concepção e regulamentação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Científica e Tecnológica;
- sistemas de avaliação dos serviços nacionais de aprendizagem;
- indicadores e experiências em avaliação das redes estaduais de educação profissional e tecnológica;
- indicadores e metodologia da Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007);
- instrumentos de avaliação de programas de educação profissional e tecnológica;
- documentos-referência das Conae 2010 e 2014; e
- documentos produzidos nas oficinas realizadas em 2013 e em 2014.

Na avaliação proposta para o Sinaep, são adotados conceitos para cada um dos indicadores de cada uma das dimensões, considerando os respectivos critérios de análise, conforme dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Conceitos e critérios de avaliação do indicador no Sinaep

CONCEITO	CRITÉRIO
1	Quando o indicador avaliado configura um conceito NÃO EXISTE ou NÃO ESTÁ RELACIONADO
2	Quando o indicador avaliado configura um conceito INSUFICIENTE
3	Quando o indicador avaliado configura um conceito SUFICIENTE
4	Quando o indicador avaliado configura um conceito MUITO BOM
5	Quando o indicador avaliado configura um conceito EXCELENTE

Fonte: Instrumento de avaliação institucional do Sinaes, 2013, adaptado.

Cada um dos indicadores deve ser analisado tendo como base a suficiência, a partir de uma avaliação sistêmica e global, com instrumento único para todas as situações de cursos e instituições.

É necessário prever a não aplicabilidade da avaliação de alguns dos indicadores elencados, dadas a diversidade e as especificidades de redes e instituições que ofertam educação profissional e tecnológica. Dessa forma, deve ser utilizada o recurso NÃO SE APLICA (NSA), a ser utilizado em condições específicas, e que não deve ser contabilizado para efeito do cálculo do conceito final.

5. ESTRUTURA DE GOVERNANÇA E DE EXECUÇÃO

A avaliação, como parte do desenvolvimento da política de educação profissional e tecnológica, exige o comprometimento dos atores sociais que promovem e constituem o mundo do trabalho nas diversas áreas de desempenho educacional e profissional. Assim, é importante e necessário que se criem espaços permanentes de discussão sobre o processo de formação e de avaliação, com representação de instituições e organizações envolvidas com a temática.

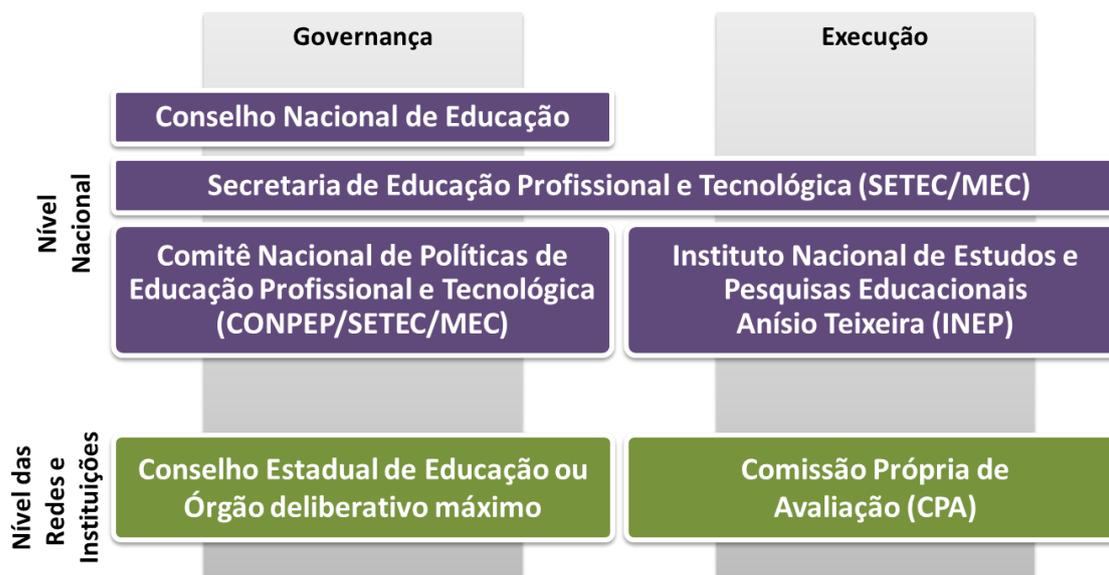
Nesse sentido, propõe-se, para o Sinaep, uma estrutura descentralizada de governança e de execução das ações de avaliação. Tal estrutura é organizada em dois níveis: o nacional; e o das redes e instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica.

Ao se considerar a pluralidade das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica, tem-se como questão central a composição de regime de colaboração entre os diversos sistemas de ensino, conforme previsto na Constituição Federal, em seu art. 211 “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, reforçado no o art. 8º do Título IV da LDB. Assim, a construção, a articulação e o desenvolvimento do Sinaep requerem um amplo acordo entre todos os sistemas de ensino e o envolvimento direto dos respectivos órgãos regulatórios, preservada a autonomia pedagógica e administrativa das instituições e redes ofertantes de EPT.

O Sinaep deve ser regulamentado por meio de decreto presidencial específico ou para a educação profissional e tecnológica, em que se prevejam aspectos gerais da implementação, contemplando objetos, dimensões, procedimentos e instrumentos, estrutura de governança, entre outros mecanismos que integram a proposta do sistema.

A Figura 3 apresenta a estrutura de governança do Sinaep, tendo como alicerce, o pacto federativo, organizado nos sistemas federal, estadual, distrital e municipal de ensino.

Figura 3 – Estrutura de governança e de execução do Sinaep



No nível nacional, a estrutura de governança e de execução do Sinaep conta com o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), com o Comitê Nacional de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica (CONPEP), e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O CNE, instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, cumpre a missão da busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Dentre os seus compromissos, o CNE participa do esforço nacional comprometido com a qualidade social da educação brasileira, tendo o PNE e o PDE como instrumentos de conquista dessa prioridade. Para isso, suas atribuições são de caráter normativo, deliberativo e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

A Setec/MEC, órgão específico singular integrante da estrutura regimental do MEC, conforme disposto no Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, é responsável pela supervisão do Sinaep e regulação do sistema federal de educação profissional e tecnológica, cabendo-lhe o planejamento, a orientação, a coordenação e a supervisão do processo de formulação e implementação da política desta modalidade, bem como a promoção de ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica no país. Como executora, a Setec/MEC será responsável pelo desenvolvimento de ações de avaliação de programas de educação profissional e tecnológica, inclusive daqueles vinculados à oferta de cursos FIC, e pela articulação da avaliação de egressos dos cursos.

O CONPEP, instituído pela Portaria SETEC/MEC nº 45, de 23 de dezembro de 2013, é um comitê de caráter consultivo e tem a finalidade de subsidiar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das políticas, programas e ações de educação profissional e tecnológica, no âmbito da Setec/MEC. O CONPEP é constituído por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) do Ministério do Trabalho e Emprego, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), do Fórum dos Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas, do Fórum Nacional de Secretarias do Trabalho (Fonset), do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Conselho Nacional de Secretários para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (Consecti), dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA) e das centrais sindicais. São atribuições concernentes ao Comitê a análise e proposição de políticas, diretrizes, metodologias e instrumentos relativos à organização, avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e tecnológica, bem como o monitoramento e avaliação da implementação, do desenvolvimento e dos respectivos resultados.

O Inep¹¹, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, tem como missão promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. No Sinaep, especificamente, o Inep participa da estrutura de execução, sendo responsável pela avaliação de instituições e de cursos técnicos e pelo exame de desempenho de estudantes de cursos técnicos, tendo em vista as finalidades estabelecidas para o Inep pelo Decreto nº

¹¹ O Inep desenvolve, atualmente, ações de avaliação referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, que compreende a Avaliação Institucional, com análise dos dados e informações prestadas pelas Instituições de Ensino Superior, e verificação, in loco, da realidade institucional, dos cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da extensão), a Avaliação dos Cursos de Graduação, para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, e o desempenho dos estudantes; ao Exame Nacional do Ensino Médio; ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) (referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria); e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica).

6.317, de 20 de dezembro de 2007.

No nível das redes e instituições, a estrutura de governança e de execução do Sinaep conta com os Conselhos Estaduais de Educação ou Órgãos deliberativos máximos e com a Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Os Conselhos Estaduais, Distrital ou Municipal de Educação ou Órgãos deliberativos máximos das redes e instituições, desempenham papel fundamental na estrutura de governança, sendo responsáveis pela organização geral e pela homologação dos resultados produzidos pela avaliação interna. Esses órgãos incluem:

- a) o respectivo colegiado máximo, para as instituições e redes que compõem o sistema federal de ensino¹²; e
- b) o respectivo Conselho Estadual, Distrital ou Municipal de Educação ou, em caso de haver autonomia, o colegiado específico, para as instituições e redes que compõem os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino.

A CPA, estrutura prevista no art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, assume papel importante na estrutura de execução do Sinaep. É responsável pela condução dos processos de avaliação interna da instituição, bem como de sistematização e de prestação das informações solicitadas por ocasião da avaliação externa, sendo considerada o elemento de articulação e de diálogo entre o Inep e as instituições avaliadas.

No âmbito do Sinaep, cada instituição ou rede deve constituir uma CPA, estrutura de implementação obrigatória, com formação e atribuições específicas definidas em regulamentação interna por cada instituição ou rede, sendo atendidas as seguintes diretrizes:

- a) a constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino ou por previsão no próprio estatuto ou regimento interno;
- b) a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; e
- c) a atuação autônoma em relação às demais estruturas de gestão existentes na instituição de ensino.

Para fins da presente proposta, integram a comunidade acadêmica os segmentos de docentes, de técnico-administrativos e de estudantes, considerando-se os egressos como segmento da sociedade civil organizada.

Instituições que possuam CPA poderão optar por trabalhar com a estrutura já existente, atentando, entretanto, para a necessidade de nela estarem representados todos os segmentos que compõem a comunidade acadêmica e a sociedade civil organizada, considerando-se os objetos de avaliação.

Instituições com estruturas multiunidades ou multicampi poderão constituir subcomissões técnicas de avaliação e supervisão, por unidade, em articulação com a CPA, e que serão responsáveis pelo desenvolvimento de verificação in loco nas unidades de ensino da própria instituição, de modo a garantir a uniformidade dos processos educacionais entre os diversos currículos desenvolvidos.

¹² Compreendem os conselhos superiores das instituições federais de educação profissional e tecnológica ou instituições de ensino superior e os colegiados deliberativos dos departamentos nacionais e regionais das instituições dos serviços nacionais de aprendizagem.

6. ESCOPO E APLICABILIDADE

Consonante com os objetivos e os princípios delineados, o Sinaep¹³ institui a avaliação das ofertas de educação profissional e tecnológica¹⁴ referentes aos cursos técnicos de nível médio e aos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, compreendendo quatro objetos, conforme se apresenta na Figura 4 a seguir: instituição, curso, estudante e egresso.

Figura 4 – Objetos de avaliação do Sinaep.



Serão avaliadas, de forma compulsória, as instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica que integram o sistema federal de ensino: a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; os serviços nacionais de aprendizagem; e as instituições de ensino superior públicas federais e privadas que ofertam cursos técnicos.

A participação das instituições que integram os sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino se dá mediante adesão facultativa pelos conselhos de educação ou pela rede que tenha autonomia. Incluem-se as redes públicas municipais e estaduais de educação profissional e tecnológica; as escolas técnicas privadas; e as instituições de ensino superior públicas estaduais que ofertam cursos técnicos.

Os aspectos regulatórios que podem decorrer do Sinaep restringem-se à educação profissional técnica de nível médio, de modo colaborativo entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e deverão incidir somente após um ciclo avaliativo, de forma a consolidar o sistema de avaliação.

Não há previsão de incidência de aspectos regulatórios sobre cursos de qualificação profissional, exceto quando integrantes de programas de educação profissional e tecnológica que decorram diretamente de financiamento público federal, considerados, para tanto, os parâmetros relativos aos respectivos programas. Entretanto, a inexistência de diretrizes nacionais específicas para cursos de qualificação profissional não deve inibir iniciativas para avaliação por parte das instituições, delegando-se a elas a responsabilidade e a autonomia pela escolha e a realização de ações e procedimentos de avaliação interna.

¹³ A definição do escopo e da aplicabilidade da avaliação, no âmbito do Sinaep, tem por base experiências nacionais e internacionais em sistemas e processos avaliativos e a organização e a relação federativa dos sistemas de ensino, contemplando a diversidade e a pluralidade intrínsecas da educação profissional e tecnológica.

¹⁴ Os cursos superiores de tecnologia são avaliados pelo Sinaes, não integrando o escopo do sistema ora proposto.

7. FORMAS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Organizar metodologicamente a avaliação da educação profissional e tecnológica implica definir as formas e os procedimentos que serão utilizados no Sinaep.

7.1. Formas de avaliação

Ao avaliar, deve-se refletir sobre uma determinada realidade, uma vez que as informações e os dados gerados possibilitam análises que conduzem a tomada de decisão de caráter institucional. Assim, no âmbito da educação e, nesse contexto, no cumprimento dos objetivos propostos para o Sinaep, duas formas complementares de avaliação serão desenvolvidas: a avaliação interna e a avaliação externa.

7.1.1. Avaliação interna

A avaliação interna é um processo contextualizado, contínuo e formativo de análise e síntese em que a instituição busca se autoconhecer a partir da autoanálise e da autocrítica, visando ao aperfeiçoamento de suas atividades educativas e à retroalimentação e à reorientação da gestão institucional.

Apresenta como características principais estabelecer uma cultura de autoavaliação permanente; fortalecer a identidade da instituição, contextualizando a historicidade institucional em sintonia com os objetivos e a função social; ser um processo orientar ações de planejamento e de reorientação de rumos; e balizar o processo de avaliação externa.

Os resultados visam propiciar o autoconhecimento institucional de modo a contribuir para o aprimoramento e a qualificação dos processos e atividades desenvolvidas na instituição educativa. Uma decorrência da avaliação interna é a autorregulação, pelo qual as instituições poderão elaborar e praticar atos regulatórios internos necessários ao cumprimento de sua função social.

A avaliação interna tem como objetivos específicos:

- a) compreender a instituição como uma totalidade integrada que permite a autoanálise valorativa da coerência entre a função social e as demandas institucionais efetivamente realizadas;
- b) promover a melhoria da qualidade educativa e a correção de rumos para o desenvolvimento institucional, nos aspectos organizacionais, administrativos e pedagógicos;
- c) gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, fragilidades e desafios para o presente e o futuro;
- d) estabelecer mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização;
- e) fortalecer o diálogo entre os diferentes participantes internos e entre a instituição e a sociedade;
- f) planejar ações futuras na instituição a partir da análise das estratégias utilizadas, das dificuldades encontradas e dos avanços conquistados;
- g) produzir e sistematizar conhecimento acerca da instituição;
- h) proporcionar a formação continuada dos atores envolvidos; e
- i) fortalecer as estruturas colegiadas.

Os processos de avaliação interna devem ser permanentes, de responsabilidade da própria instituição conduzida pela CPA com periodicidade estabelecida em função do objeto de avaliação e com previsão nos documentos legais da instituição, em particular, no Projeto Político-Pedagógico, no Plano de Desenvolvimento Institucional (ou plano de metas institucionais) e nos Projetos Pedagógicos de Curso (ou planos de curso).

7.1.2. Avaliação externa

A avaliação externa, de natureza formativa, multidimensional, global e sistêmica, constitui-se processo diagnóstico e reflexivo que identifica aspectos de fragilidade, de excelência das instituições e de qualidade acadêmica dos cursos.

Apresenta como principais características ser conduzida por comissões externas; ter atuação interdisciplinar considerando as generalidades e as especificidades do objeto avaliado; articular-se com a avaliação interna institucional; e pautar-se na base legal, nas diretrizes nacionais e nos documentos institucionais.

Os resultados visam produzir recomendações para o aperfeiçoamento e melhorias dos cursos e programas desenvolvidos; gerar proposições e projetos de ação; reorientar as metas e os objetivos institucionais no alcance da função social; e contribuir para o aprimoramento dos procedimentos e processos das instituições, proporcionando o fortalecimento do direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade.

São objetivos específicos da avaliação externa:

- a) promover a qualidade do sistema educativo, da política de educação profissional e tecnológica e da oferta educacional;
- b) contribuir para a elaboração de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica;
- c) promover o redirecionamento da função social, dos objetivos, das metas e das atividades institucionais a partir da análise de pontos comuns avaliáveis em todas as instituições e redes;
- e
- d) fornecer subsídios ao aprimoramento dos processos institucionais que buscam a qualidade.

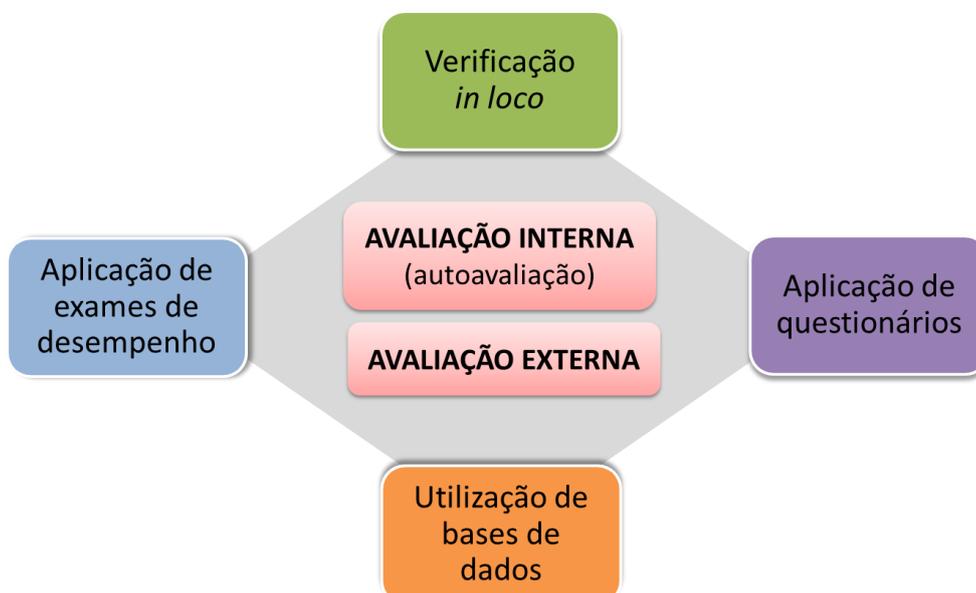
No âmbito do Sinaep, a avaliação externa deve ser conduzida pelo Inep. Cabe também à Setec, com base nas competências atribuídas pelo Decreto nº 7.690/2012, o acompanhamento dos processos avaliativos.

Em resumo, o Sinaep se concretiza por meio da articulação de avaliações de natureza interna e externa, da utilização de procedimentos diversos e da sistematização dos processos avaliativos dos objetos, de forma articulada.

7.2. Procedimentos metodológicos

Para operacionalizar as avaliações internas e externas no Sinaep, apresentam-se os seguintes procedimentos a serem articulados (Figura 5): a verificação *in loco*, a utilização de bases de dados, a aplicação de questionários e a aplicação de exames de desempenho.

Figura 5 – Formas e procedimentos da avaliação no Sinaep.



Como parte de um mesmo sistema de avaliação, os procedimentos devem ser desenvolvidos em situações e momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios, articulados entre si e inseridos em uma concepção de avaliação de caráter global e formativo, tanto na avaliação interna quanto na avaliação externa.

7.2.1. Verificação in loco

A verificação in loco consiste em visita de comissões técnicas à instituição e/ou à unidade de ensino, bem como a cursos a serem avaliados.

São objetivos da verificação in loco:

- a) analisar a documentação de organização e planejamento institucional¹⁵;
- b) verificar a infraestrutura e a qualificação do pessoal docente e técnico em relação aos objetivos da instituição; e
- c) avaliar as situações reais em relação ao compromisso institucional com a sociedade na oferta de educação profissional e tecnológica e às intenções declaradas nos documentos institucionais previamente examinados.

Para o alcance de seus objetivos, a verificação in loco deve orientar-se pelas seguintes etapas:

- a) análise do conjunto de informações fornecidas pela instituição quando do preenchimento de sistemas de informação;
- b) análise documental para verificação e apreciação de documentos para a avaliação;
- c) apreciação do processo e resultados da avaliação interna da instituição;
- d) realização de reuniões e/ou entrevistas com atores imbricados no processo;
- e) observação de informações e dados de cadastros, censos e tratamento de base de dados;
- f) sistematização das informações e dados em instrumentos e/ou formulários específicos; e
- g) elaboração de relatório da verificação in loco.

A análise documental e a entrevista são técnicas de investigação a serem utilizadas pelas comissões técnicas de avaliação na verificação in loco.

A **análise documental** se constitui em um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação de documentos com o objetivo de complementar informação de um dado objeto. Realiza-se por meio da análise de documentos institucionais, documentação funcional e acadêmica dos docentes, sistemas de informações, relatórios técnicos e site institucional, entre outros. Assim, as comissões técnicas de avaliação poderão observar, analisar e registrar os dados e as ações da instituição visitada.

A **entrevista** pode ser não estruturada ou semi-estruturada (sem um roteiro pré-fixado) ou estruturada (mediante a aplicação de um roteiro ou pauta planejada com as questões propostas), baseada em informações recebidas, com o objetivo de obter ou esclarecer informações sobre o objeto da avaliação. A entrevista pode acontecer por meio de conversas com os sujeitos da comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos e gestores) e do entorno (sociedade em geral, egressos e setor produtivo). No momento da entrevista o avaliador poderá se utilizar da observação com o objetivo de captar as significações e as experiências subjetivas dos sujeitos no processo de interação. O avaliador pode, ainda, aplicar questionários para complementação das informações.

Na avaliação interna, a verificação in loco se realiza pela CPA por meio de comissões técnicas de avaliação e supervisão, cujos componentes podem ser integrantes da própria instituição.

¹⁵ Os documentos institucionais a serem analisados devem conter informações sobre a função social, os objetivos e metas da instituição, as propostas de desenvolvimento, o corpo docente e técnico (qualificação, regime de trabalho, plano de carreira, titulação e experiência profissional), dentre outras, traduzidas no PPP, PPI, PDI ou equivalentes. Podem, ainda, ser consultados registros técnicos específicos, planos de atualização de ambientes ou equipamentos, normativas, publicações técnico-acadêmicas, contratos, editais, balanços sociais, estatuto, regimentos de órgãos colegiados e outros instrumentos de gestão.

Na avaliação externa, a verificação in loco se realiza por comissões compostas de avaliadores selecionados a partir de cadastro nacional e único¹⁶, com requisito de formação e de experiência profissional dentro e fora do magistério ou na gestão pedagógica, com pertinência em relação ao objeto da avaliação. Nesse sentido, é necessária a formação dos avaliadores para as especificidades das redes e instituições e dos cursos de educação profissional e tecnológica.

7.2.2. Utilização de bases de dados

A utilização de sistemas e bases de informação, por meio do tratamento e cruzamento de dados oficiais, constitui um elemento importante para o estabelecimento de indicadores quantitativos.

Em consonância com a discussão da educação profissional e tecnológica, elegem-se, além de sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa, os sistemas e bases de dados relacionadas à educação, ao trabalho, emprego e renda e ao desenvolvimento social e econômico, referenciados no capítulo 3, como fonte para o processo avaliativo do Sinaep:

- Educação: Censo Escolar da Educação Básica (Censo EB), Censo da Educação Superior (Censo ES), SISTEC e e-MEC;
- Trabalho, emprego e renda: RAIS, Caged¹⁷, Portal MTE mais Emprego (Portal MTE) e Portal do Empreendedor/ Microempreendedor Individual (Portal MEI); e
- Desenvolvimento social e econômico: Sistema de Monitoramento do Programa Brasil Sem Miséria (Sistema BSM), Censo Demográfico e Pnad Contínua.

Cabe ressaltar que o rol de sistemas elencado não esgota as possibilidades de utilização de outras bases e sistemas.

7.2.3. Aplicação de questionários

A aplicação de questionários permite coletar informações por meio de questões de resposta aberta ou de resposta fechada, apresentadas a um grupo representativo (amostral) de sujeitos, sem necessária interação direta com os avaliadores, e possibilita atingir um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto, com a obtenção de dados quantitativos, qualitativos, objetivos e subjetivos para os diversos objetos de avaliação.

Possibilita, dentre outras coisas, verificar a percepção dos sujeitos sobre o papel da instituição de ensino, considerando a gestão, o currículo, as práticas pedagógicas, a infraestrutura institucional, os projetos de inovação, os pontos positivos e as carências da dimensão avaliada e dos cursos.

7.2.4. Aplicação de exames de desempenho

O exame é realizado por meio de aplicação de provas ou testes, com a finalidade de verificar o desempenho dos estudantes e analisar os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo de formação. Expressa-se como uma avaliação diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem.

De modo a produzir resultados satisfatórios e adequados, realiza-se a análise psicométrica na construção dos exames de desempenho, em especial da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI), de forma combinada e articulada.

¹⁶ O Inep mantém o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Basis), o qual congrega avaliadores que atendem os requisitos descritos e que poderá ser utilizado para os fins do Sinaep.

¹⁷ A partir da regulamentação da Emenda Constitucional nº 72/2013, o Caged será substituído por um projeto do governo federal que vai unificar o envio de informações pelo empregador em relação aos seus empregados, denominado e-Social. Atualmente, o e-Social é de uso opcional e atende apenas o empregador doméstico para registro de informações referentes às competências a partir do mês de junho de 2013.

Na **Teoria Clássica dos Testes (TCT)**, os parâmetros envolvidos são comportamentos, ou seja, refletem as ações dos indivíduos. É uma representação simbólica dos fatores que influenciam as respostas dos indivíduos aos instrumentos de avaliação. Ela se preocupa em explicar o resultado final total nesses instrumentos, ou seja, explicar o conjunto das respostas dadas pelos indivíduos a uma série de itens em função de suas aptidões (PASQUALI, 2004).

É possível, então, estudar os parâmetros que descrevem a distribuição das respostas dos indivíduos por meio de dois indicadores: a dificuldade e a discriminação. O parâmetro de dificuldade avalia se o item pode ser considerado fácil ou difícil e é definido como a porcentagem de sujeitos que respondem corretamente ao item. A discriminação, por sua vez, diz respeito à capacidade do item em diferenciar os sujeitos em relação ao grau de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências avaliadas pela prova.

Por sua vez, na **Teoria de Resposta ao Item**, os parâmetros referem-se aos traços latentes. A TRI sugere formas de representar a probabilidade de um indivíduo dar uma resposta correta a um item em função da sua habilidade e das características do item. Assim, na TRI, cada item é considerado individualmente, sendo indicados os fatores que afetam a probabilidade de cada item ser respondido de maneira correta (PASQUALI, 2004).

A utilização da TRI na área educacional possibilita a construção e a interpretação de escalas de proficiência, cujos números recebem uma interpretação pedagógica. Para tanto, é necessário que, previamente, sejam calculados os parâmetros dos itens e as proficiências, por meio de softwares específicos, de forma a colocar as proficiências dos estudantes e os parâmetros dos itens em determinada escala. As escalas de proficiência permitem fazer comparações e monitorar um sistema educacional ao longo dos anos (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

A interpretação da escala de proficiência é o processo no qual se dá a tradução dos resultados da medida da habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Assim, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos estudantes e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho.

Dessa forma, o resultado obtido, traduzido em notas ou conceitos, passa a ser uma convenção avaliativa que indica um valor a ser discutido coletivamente e provocador de encaminhamentos estruturantes para a instituição.

O Sinaep deve utilizar a aplicação de exames de desempenho na avaliação externa, sendo facultada às instituições a utilização desse procedimento nos processos de avaliação interna.

É importante ressaltar que os resultados devem ser divulgados por distribuição estatística em faixas, de forma que não seja estimulado o estabelecimento de comparações (classificação).

8. AVALIAÇÃO DOS OBJETOS

O Sinaep se concretiza por meio da articulação de avaliações de natureza interna e externa; da utilização de procedimentos que incluem a utilização de bases de dados, a verificação in loco, a aplicação de exame de desempenho e a aplicação de questionários, e da sistematização dos processos avaliativos dos objetos (instituição, curso, estudante e egresso). O Quadro 4 a seguir sintetiza a articulação entre os objetos e os procedimentos nas avaliações interna e externa.

Os instrumentos de avaliação a serem utilizados devem proporcionar a abrangência e a flexibilização necessárias para assegurar uma avaliação fidedigna, realçar as especificidades que marcam os objetos de avaliação e viabilizar a utilização associada a indicadores diagnósticos.

Quadro 4 – Síntese da articulação entre objetos e procedimentos nas avaliações interna e externa.

OBJETO	PROCEDIMENTOS UTILIZADOS	
	Avaliação Interna	Avaliação Externa
Instituição	Aplicação de questionários Utilização de bases de dados	Utilização de bases de dados Verificação in loco
Curso	Aplicação de questionários Utilização de bases de dados Verificação in loco	Utilização de bases de dados Verificação in loco
Estudante	Aplicação de questionários Utilização de bases de dados	Aplicação de exame de desempenho Aplicação de questionários
Egresso	Aplicação de questionários	Aplicação de questionários Utilização de bases de dados

Para cada um dos objetos, foram estabelecidos os objetivos da avaliação, as fontes da pesquisa avaliativa (sujeitos, documentos e bases de dados), os procedimentos utilizados, a periodicidade, o órgão responsável pela execução da avaliação e as dimensões avaliadas.

Além desses elementos, alguns requisitos de cumprimento obrigatório, comuns para avaliação de instituições e de cursos, constituem-se itens que serão incorporados na legislação específica que instituirá o Sinaep (Quadro 5).

Quadro 5 – Requisitos legais a serem considerados no Sinaep.

Requisito legal	Legislação atual
Existência de plano de desenvolvimento e metas institucionais (ou Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI)	Decreto nº 5.773/2006 (instituições de ensino superior), para as instituições que ofertam também a educação superior.
Existência de projeto pedagógico da escola, instituição ou rede (ou Projeto Político-Pedagógico - PPP)	Lei nº 9.394/1996 Resolução CNE/CEB nº 06/2012
Existência de plano de curso (ou Projeto Pedagógico de Curso - PPC)	Resolução CNE/CEB nº 06/2012
Existência do ato legal de autorização para funcionamento ou (re)credenciamento da unidade de ensino, conforme o caso	Resolução CNE/CEB nº 06/2012
Existência do ato legal de autorização para funcionamento do curso na unidade de ensino, emitido pelo órgão colegiado máximo ou pelo respectivo conselho estadual de educação	Resolução CNE/CEB nº 06/2012
Existência de registro atualizado de dados do curso e da unidade de ensino no SISTEC/MEC e compatível com o respectivo censo educacional do Inep/MEC	Decreto nº 6.425/2008 Resolução CNE/CEB nº 03/2009
Adequação da denominação ao respectivo catálogo nacional de cursos de educação profissional e tecnológica, ou equivalente	Portaria MEC nº 899/2013 (cursos de qualificação profissional) Portaria MEC nº 870/2008 (cursos técnicos) Resolução CNE/CEB nº 04/2012
Atendimento à carga-horária mínima (em horas) estabelecida no respectivo catálogo nacional de cursos de educação profissional e tecnológica, ou equivalente	Portaria MEC nº 899/2013 (cursos de qualificação profissional) Portaria MEC nº 870/2008 (cursos técnicos) Resolução CNE/CEB nº 04/2012
Existência de infraestrutura com condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida	Decreto nº 5.296/2004

Requisito legal	Legislação atual
Inclusão de educação das relações étnico-raciais e de questões e temáticas relativas à história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas e atividades curriculares do curso	Resolução CNE/CP nº 01/2004
Cumprimento da titulação mínima do corpo docente	Art. 62 da Lei nº 9.394/1996 Resolução CNE/CEB nº 06/2012
Prevalência dos resultados dos exames presenciais sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância	Art. 4º, inciso II, § 2º do Decreto nº 5.622/2005
Integração da educação ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente	Lei nº 9.795/1999 Decreto nº 4.281/2002

8.1. Avaliação de instituições

A avaliação de instituições aborda dimensões e indicadores, considerando ações de organização da gestão institucional, administrativas, acadêmicas e de inovação.

A avaliação de instituições tem por objetivos específicos:

- identificar as potencialidades e limitações das instituições;
- verificar a sintonia entre a oferta de cursos das instituições e as demandas sociais, por meio da análise de documentos institucionais durante a avaliação externa;
- integrar a instituição ao contexto social microrregional;
- identificar o nível de integração docente, discente e técnico-administrativo; e
- averiguar os mecanismos ativos da gestão institucional.

No alcance dos objetivos propostos, são definidas as seguintes dimensões para avaliação de instituições:

- políticas acadêmicas e de inovação;
- políticas de gestão; e
- infraestrutura física e material.

As **políticas acadêmicas e de inovação** incluem as ações para o ensino, a pesquisa aplicada, extensão e desenvolvimento tecnológico e inovação, assim como políticas de assistência estudantil, de atendimento pedagógico e de acompanhamento de egressos.

As **políticas de gestão** da instituição são avaliadas a partir da operacionalização dos processos e das ferramentas de planejamento, desenvolvimento e avaliação institucional. Deverão ser verificados: a coerência entre o planejamento e a avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional com aquilo que estiver estabelecido no plano de desenvolvimento e de metas institucionais; a sustentabilidade financeira da instituição; as políticas de formação, capacitação e gestão do corpo docente e do corpo técnico; a comunicação com as comunidades interna e externa da instituição; as ações voltadas para a promoção da defesa do meio ambiente e a preservação e produção de memória, identidade e patrimônio artístico e cultural.

Por fim, a avaliação da **infraestrutura física e material** deve considerar o espaço físico de salas de aula, de bibliotecas, de laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas específicas, de auditórios e instalações administrativas, de salas de professores, de espaços para atendimento aos estudantes, de convivência e de alimentação, além de serviços prestados por alguns desses espaços e o plano de atualização de acervo físico e eletrônico. Igualmente importantes nessa dimensão são os recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

No âmbito do Sinaep, a realização da avaliação de instituições deve considerar a organização institucional em função da sede administrativa e de suas unidades de ensino, conforme caracterizado no Quadro 6.

Quadro 6 – Caracterização da sede administrativa e das unidades de ensino das instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica.

Categoria administrativa	Sistema de ensino	Instituições ou redes	Sede administrativa	Unidades de ensino
Pública	Federal	Centros Federais	Diretoria Geral	Câmpus, unidade descentralizada, unidade remota e polo EAD
		Colégio Pedro II	Reitoria	Câmpus, unidade remota e polo EAD
		Institutos Federais	Reitoria	Câmpus, câmpus avançado, unidade remota e polo EAD
		Universidades Federais	Reitoria	Câmpus, escolas vinculadas, unidade remota e polo EAD
	Estadual/ Distrital	Redes públicas estaduais	Secretaria Estadual de Educação ou de Ciência e Tecnologia	Escola, centro de formação, unidade remota e polo EAD
		Autarquias e fundações públicas	Mantenedoras (presidência, diretoria)	Escola, centro de formação, unidade remota e polo EAD
	Municipal	Redes públicas municipais	Secretaria Municipal de Educação	Escola, unidade remota e polo EAD
Privada	Federal	Serviços Nacionais de Aprendizagem	Departamento Regional/ Departamento Executivo	Escola, centro de formação/treinamento, unidade remota e polo EAD
		Instituições privadas de ensino superior	Mantenedora (presidência, diretoria)	Câmpus
	Estadual/ Distrital	Escolas técnicas privadas	Mantenedora (presidência, diretoria)	Escola

A **avaliação interna de instituição**, sistematizada no Quadro 7, é realizada pela CPA a cada dois anos, por meio de aplicação de questionários e de utilização de bases de dados. A fonte da pesquisa avaliativa inclui a comunidade acadêmica e o entorno, documentos institucionais e sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa. São avaliadas todas as dimensões previstas e todas as unidades de ensino da instituição. Quando a instituição oferta exclusivamente cursos de qualificação profissional, a avaliação interna é opcional, ficando a critério da instituição a realização.

Como resultado da avaliação interna, devem ser sistematizados relatórios individuais de cada unidade de ensino e um relatório consolidado da instituição.

Quadro 7 – Quadro-síntese da avaliação interna de instituição

AVALIAÇÃO INTERNA DE INSTITUIÇÃO				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Aplicação de questionários	Comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos, gestores) e entorno (sociedade em geral e setor produtivo)	CPA	Todas	2 anos
Utilização de bases de dados	Sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa			

A **avaliação externa de instituição**, sistematizada no Quadro 8, é desenvolvida pelo Inep ou, quando se trata de instituição ofertante exclusivamente de cursos de qualificação profissional, pela Setec. A avaliação é realizada na sede administrativa e em uma amostra¹⁸ das unidades de ensino, articulando os procedimentos de verificação in loco e de utilização de bases de dados. A fonte da pesquisa avaliativa inclui a comunidade acadêmica e o entorno, documentos institucionais e bases nacionais de informação. São avaliadas todas as dimensões previstas.

Como resultado da avaliação externa, deve ser sistematizado um relatório consolidado (geral) da instituição e atribuído um único conceito institucional por dimensão¹⁹, considerando as unidades de ensino avaliadas.

A avaliação externa é realizada a cada três anos, observado o conceito recebido na avaliação anterior e o resultado do exame de desempenho de estudantes do curso (quando houver). A instituição que obtiver desempenho insatisfatório em uma das dimensões ou em um percentual mínimo das unidades de ensino (a ser definido) receberá visita de verificação in loco no ciclo avaliativo subsequente de modo a favorecer os ajustes necessários e a indução da qualidade.

Quadro 8 – Quadro-síntese da avaliação externa de instituição

AVALIAÇÃO EXTERNA DE INSTITUIÇÃO				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Verificação in loco	Comunidade acadêmica (estudantes, professores, gestores) e entorno (sociedade em geral e setor produtivo) Documentos institucionais (PPP, PDI)	Inep	Todas	3 anos*
Utilização de bases de dados	Sistec e Censo EB	Inep, Setec		

*Em função do conceito da avaliação anterior e o resultado do exame de desempenho de estudantes do curso (quando houver).

8.2. Avaliação de cursos

A avaliação de cursos técnicos e de qualificação profissional aborda dimensões e indicadores, considerando aspectos relativos ao desenvolvimento pedagógico e administrativo.

A avaliação de cursos tem por objetivos específicos:

- identificar pontos relevantes e críticos que interferem na qualidade do curso;
- avaliar o desenvolvimento didático-pedagógico; e
- verificar o envolvimento do corpo docente.

¹⁸ A amostra será definida pelo órgão executor da avaliação externa, considerando a diversidade em termos de localização geográfica, vocação institucional, número de estudantes atendidos, dentro outros parâmetros.

¹⁹ Os conceitos atribuídos serão parametrizados em índices de satisfatoriedade.

Com o desígnio de garantir a qualidade dos cursos ofertados pelas redes e instituições de educação profissional e tecnológica, considera-se a necessidade de identificar as condições de ensino dos cursos nas seguintes dimensões:

- currículo;
- corpo docente; e
- infraestrutura física e material.

No tocante ao desenvolvimento do **currículo**, é verificada a coerência do projeto político pedagógico com o plano de desenvolvimento/metodologias, a partir da apreciação de documentos que demonstrem o plano de desenvolvimento institucional; a coerência dos objetivos do curso e a conformidade dos conteúdos curriculares com as diretrizes educacionais nacionais e o perfil profissional; a articulação do curso com as políticas e programas institucionais desenvolvidos; e os resultados obtidos. São, ainda, aspectos relevantes nessa dimensão o atendimento à flexibilização, à integração entre teoria e prática, à formação humana integral, à interdisciplinaridade, à contextualização, à pesquisa como princípio pedagógico e ao trabalho como princípio educativo.

A avaliação do **corpo docente** deve considerar a atuação do profissional à frente da gestão do curso, a relação com os docentes e discentes e a representatividade em espaços coletivos de tomada de decisão. A experiência técnica-profissional, no magistério e na gestão acadêmica, a carga horária dedicada às atividades dos cursos e a formação acadêmica dos docentes da educação profissional e tecnológica são aspectos relevantes nessa dimensão. São, ainda, importantes o funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, considerando a representatividade de segmentos, a periodicidade das reuniões, os registros e encaminhamentos das decisões, bem como a produção técnica, científica, cultural, artística, em média, do corpo docente.

Por fim, similarmente à avaliação de instituições, a avaliação da **infraestrutura física e material** deverá considerar o espaço físico de salas de aula, de bibliotecas, de laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas específicas, de auditórios e instalações administrativas, de salas de professores, de espaços para atendimento aos estudantes, de convivência e de alimentação, além de serviços prestados por alguns desses espaços e o plano de atualização de acervo físico e eletrônico. Igualmente importantes nessa dimensão são os recursos de TIC.

A realização da avaliação interna ou externa de cursos deve considerar o curso caracterizado pela unidade de ensino ofertante, vinculada a uma sede administrativa, e pelo tipo de oferta. Assim, para instituições multiunidades ou multicampi, a avaliação de cursos deve ser aplicada por curso e unidade de ensino e deverão ser sistematizados relatórios individuais de cada curso em cada unidade.

Os instrumentos de avaliação devem apresentar indicadores de monitoramento, tanto para avaliação de cursos presenciais quanto para aqueles que são oferecidos na modalidade a distância.

A **avaliação interna de curso**, sistematizada no Quadro 9, é realizada pela CPA a partir da articulação de procedimentos de aplicação de questionários, utilização de bases de dados e verificação in loco. A fonte da pesquisa avaliativa inclui a comunidade acadêmica e o entorno, documentos institucionais e sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa. A avaliação é realizada a cada dois ou três anos, em função do procedimento utilizado. São avaliadas todas as dimensões previstas, com especificidades em função do procedimento utilizado. O processo é desenvolvido para todos os cursos de todas as unidades de ensino da instituição. Quando a instituição oferta exclusivamente cursos de qualificação profissional, a avaliação interna é opcional, ficando a critério da instituição a realização.

Como resultado da avaliação interna, devem ser sistematizados relatórios individuais de cada curso em cada unidade de ensino.

Quadro 9 – Quadro-síntese da avaliação interna de curso.

AVALIAÇÃO INTERNA DE CURSO				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Aplicação de questionários	Comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos, gestores) e entorno (sociedade em geral, egressos e setor produtivo)	CPA	Todas, excluindo os indicadores quantitativos	2 anos
Utilização de bases de dados	Sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa	CPA	Todas que possuam indicadores quantitativos	2 anos
Verificação in loco	Comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos, gestores) e entorno (sociedade em geral e setor produtivo) Documentos institucionais (PPP, PDI, PPC)	CPA	Todas, excluindo os indicadores quantitativos	3 anos

A **avaliação externa de curso**, sistematizada no Quadro 10, é desenvolvida pelo Inep ou, quando se trata de curso de qualificação profissional²⁰, pela Setec. A fonte da pesquisa avaliativa inclui a comunidade acadêmica e o entorno, documentos institucionais e bases nacionais de informação. São avaliadas todas as dimensões previstas.

Como resultado da avaliação externa, deve ser sistematizado um relatório de cada curso em cada unidade de ensino da instituição e atribuído um conceito de curso por dimensão avaliada²¹.

A avaliação externa é realizada em ciclos avaliativos de três anos, conforme organização por eixos tecnológicos. O curso que obtiver desempenho satisfatório em todas as dimensões de avaliação e no exame de desempenho de estudantes será dispensado da verificação in loco no próximo ciclo avaliativo. O curso que obtiver desempenho insatisfatório em uma das dimensões ou em exame de desempenho de estudantes receberá visita de verificação in loco no ciclo avaliativo subsequente desde que apontada sua necessidade pelo órgão responsável pela avaliação no âmbito nacional.

De modo a otimizar as comissões e visando atender à economicidade da ação, as visitas de verificação in loco podem ser realizadas para todos os cursos determinados para avaliação pertencentes a um mesmo eixo tecnológico da unidade de ensino.

²⁰ Nesse caso, a avaliação é feita de forma integrada à avaliação externa de instituição.

²¹ Os conceitos atribuídos serão parametrizados em índices de satisfatoriedade.

Quadro 10 – Quadro-síntese da avaliação externa de curso.

AVALIAÇÃO EXTERNA DE CURSO				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Verificação in loco	Comunidade acadêmica (estudantes, professores, técnicos, gestores) e entorno (sociedade em geral e setor produtivo) Documentos institucionais (PPP, PDI, PPC)	Inep	Todas, excluindo os indicadores quantitativos	3 anos*
Utilização de bases de dados	SISTEC e Censo EB	Inep, Setec	Todas que possuam indicadores quantitativos	

* Em função do conceito obtido pelo curso na avaliação anterior e do resultado do exame de desempenho de estudantes do curso (quando houver).

8.3. Avaliação de estudantes

A avaliação de estudantes da educação profissional e tecnológica aborda dimensões e indicadores específicos, considerando os sujeitos da aprendizagem, o ambiente de formação, o contexto socioprofissional e as percepções individuais e coletivas.

Para a realização da avaliação de estudantes, parte-se de modelo estabelecido por outros sistemas e, como diferencial, avança-se na perspectiva da avaliação de dimensões para além do desempenho, avaliado em larga escala. Nesse particular, esse objeto reveste-se de abordagem diferenciada e amplia sua função para os seguintes objetivos específicos:

- identificar a formação de competências profissionais e habilidades adquiridas na trajetória de formação dos estudantes;
- investigar a qualidade da formação profissional a partir da base de conhecimentos científicos, tecnológicos artísticos e culturais e sua articulação com a realidade prática, a aplicabilidade de técnicas e tecnologias na resolução de problemas;
- identificar o potencial de aprendizagem dos ingressantes e dos que se encontram em processo de conclusão de curso; e
- apontar as potencialidades e insuficiências do trabalho pedagógico desenvolvido no processo formativo.

No alcance dos objetivos propostos, são definidas as seguintes dimensões para avaliação de estudantes:

- desempenho acadêmico;
- percepção do processo de ensino e aprendizagem; e
- caracterização socioeconômica.

Em relação ao **desempenho acadêmico**, os estudantes são avaliados de modo a se verificar o resultado final e o incremento de conhecimentos oportunizado pelo curso.

No tocante à **percepção do processo de ensino e aprendizagem**, verifica-se a importância da manifestação dos estudantes em relação às experiências acadêmico-científicas, sociais, culturais e desportivas promovidas pelas instituições e o impacto dessas práticas para a formação profissional. Da mesma forma, deve ser verificada a contribuição de programas e atividades de iniciação científica, de

cultura, de extensão e de pesquisa. O acesso a internet, aos recursos didáticos digitais, softwares e simuladores, bem como a infraestrutura de bibliotecas e a existência de ações de assistência estudantil e seu impacto na formação profissional são igualmente verificados. Identificam-se, ainda, de forma inovadora, o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências gerais do eixo tecnológico e específicas do curso, a articulação de conhecimento geral com a formação profissional e a capacidade de compreender e de gerir a própria aprendizagem, a pesquisa e o fazer.

Finalmente, aponta-se para a necessidade da **caracterização socioeconômica dos estudantes**, realizada no ingresso e ao final do curso, na perspectiva, inclusive, de identificar as variáveis de contexto social e acadêmico com vistas ao aperfeiçoamento de políticas, em particular aquelas que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes.

A **avaliação interna de estudante**, sistematizada no Quadro 11, é realizada pela CPA, articulando os procedimentos de aplicação de questionários e utilização de base de dados. A fonte da pesquisa avaliativa inclui estudantes ingressantes e concluintes dos cursos e sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa. A avaliação é desenvolvida anualmente ou a cada dois anos, em função dos procedimentos utilizados. São avaliadas todas as dimensões previstas, exceto a de desempenho acadêmico, que é opcional, ficando a critério da instituição a realização.

Como resultado da avaliação interna, devem ser sistematizados relatórios de cada curso e unidade de ensino e um relatório consolidado da instituição.

Quadro 11 – Quadro-síntese da avaliação interna de estudante.

AVALIAÇÃO INTERNA DE ESTUDANTE				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Aplicação de questionários	Estudantes ingressantes e concluintes dos cursos	CPA	Todas, exceto desempenho acadêmico	2 anos
Utilização de bases de dados	Sistemas institucionais de gestão acadêmica e administrativa	CPA		Anual

A **avaliação externa de estudante**, sistematizada no Quadro 12, é desenvolvida pelo Inep, por meio da aplicação de exames de desempenho, no ingresso²² e na conclusão de curso técnico, possibilitando uma avaliação por valor agregado.

O exame de desempenho aplicado na conclusão do curso deve ser realizado por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Cursos Técnicos (Enet). A avaliação do Enet é elaborada a partir do perfil profissional de conclusão estabelecido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²³. A aplicação é realizada pelo Inep em ciclos avaliativos de três anos, por conjunto de eixos tecnológicos, agrupados por características e perfil de conclusão de cursos, de modo que todos os cursos de um mesmo eixo com matrícula nos últimos três anos passem por processo de avaliação²⁴. O Enet deve ser elaborado utilizando a metodologia TRI ou TCT, conforme o universo a ser avaliado, com validação do

²² O exame de desempenho aplicado no ingresso deve ser realizado com base nos conteúdos do ensino fundamental (para os cursos técnicos na forma articulada) ou do ensino médio (para os cursos técnicos subsequentes). Atualmente, é possível utilizar como exame de desempenho de ingresso apenas o Enem. Faz-se necessária a criação e implementação de exame específico a concluintes do ensino fundamental, atrelado a processo seletivo para esses cursos, a partir de experiências semelhantes à da Prova Brasil, com as devidas alterações, dadas as características dos exames atualmente existentes.

²³ O Enet avalia os conhecimentos relativos à formação profissional geral do eixo tecnológico e à formação específica do curso e deve ser aplicado para todas as formas e modalidades de oferta de cursos técnicos.

²⁴ Caso haja necessidade de seleção dos cursos a serem avaliados, deve-se garantir que, pelo menos, um curso de cada eixo seja avaliado em um ciclo completo.

resultado em função de percentual mínimo de participantes. O Enet é composto por uma prova escrita e uma prova prática. A prova escrita é aplicada para todos os concluintes²⁵ dos cursos avaliados no ano da aplicação do exame e integra um questionário de caracterização socioeconômica do estudante e de percepção do processo de ensino e aprendizagem. A prova prática é aplicada a uma percentual de estudantes, por escolha aleatória, com amostra definida a partir do cruzamento de dados do Sistec e do Censo Escolar da Educação Básica. É importante destacar a necessidade de combinar os eixos tecnológicos nos ciclos avaliativos de estudantes e de cursos, de modo que o exame seja aplicado sempre um ano antes da avaliação externa do curso. Como resultado do Enet, são emitidas notas por componente do exame para cada estudante. Cabe ressaltar que a aplicação desse exame está prevista para iniciar em, no mínimo, três anos.

O resultado da avaliação externa de estudante é o Conceito Enet²⁶, sem índice sintético, com distribuição de número de estudantes por faixa de resultado.

A avaliação externa de curso de qualificação profissional é realizada pela Setec²⁷, contemplando a aplicação de questionários e sem a aplicação de exame de desempenho dos estudantes.

Quadro 12 – Quadro-síntese da avaliação externa de estudante.

AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESTUDANTE				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Aplicação de exame de desempenho	Estudantes ingressantes no curso Estudantes concluintes do curso no ano de aplicação do exame	Inep	Desempenho acadêmico	3 anos*
Aplicação de questionário	Estudantes concluintes do curso	Inep, Setec	Percepção do processo de ensino e aprendizagem Caracterização socioeconômica	3 anos**

* De acordo com o ciclo avaliativo dos eixos tecnológicos.

** Quando o questionário for aplicado de forma dissociada do exame de desempenho, a periodicidade pode ser diminuída.

²⁵ São considerados concluintes e passíveis de avaliação ao final do curso os estudantes que estiverem matriculados no último ano/período do curso ou que tiverem cumprido, no mínimo, 80% da carga horária prevista para a conclusão do curso no ano de aplicação do exame de desempenho, excetuando-se, para esse cálculo, as horas destinadas à prática profissional/estágio.

²⁶ Calculado de maneira similar ao Conceito Enade do Sinaes.

²⁷ Nesse caso, a avaliação é feita de forma integrada à avaliação externa de instituição.

8.4. Avaliação de egressos

A avaliação de egressos é um diferencial do Sinaep em relação aos sistemas de avaliação existentes no país e tem por objetivo principal monitorar indicadores de desempenho no mundo do trabalho e de contribuição acadêmica para o alcance de resultados no campo socioprofissional.

A avaliação de egressos tem por objetivos específicos:

- averiguar o nível de satisfação dos egressos em relação ao processo formativo;
- aferir os benefícios da educação profissional e tecnológica para as instituições formadoras, empresas/organizações, parceiros/empreendedores e egressos;
- mensurar a contribuição da educação profissional e tecnológica para a melhoria da qualidade de vida e para o exercício da cidadania do egresso da educação profissional e tecnológica; e
- buscar subsídios para a melhoria contínua dos currículos, das condições de ensino e dos procedimentos didático-pedagógicos utilizados.

No alcance dos objetivos propostos, são definidas as seguintes dimensões para avaliação de egressos:

- inserção profissional;
- trajetória educacional;
- desempenho e satisfação profissional; e
- caracterização socioeconômica.

No âmbito da **inserção profissional**, são analisados os aspectos relativos ao vínculo com o mundo do trabalho de modo formal, não formal e informal, a área de atuação e a faixa de renda dos egressos em relação à formação, a continuidade de estudos e o atingimento da expectativa do egresso em relação ao mundo do trabalho a partir do curso concluído.

A avaliação da **trajetória educacional** permite verificar a condução da formação continuada do egresso, de forma horizontal (no mesmo nível de ensino) ou de forma vertical (no nível de ensino subsequente), considerando os itinerários possíveis e a área de atuação profissional.

Para a avaliação do **desempenho e satisfação profissional** são analisadas a compatibilidade dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso para as atividades exigidas na atuação profissional, a adequação das tecnologias e equipamentos utilizados no curso e na atividade profissional e a contribuição do certificado do curso profissionalizante para progressão profissional. Dessa forma, o trabalho avaliativo deve levantar dados sobre o quanto a formação do estudante contribuiu para sua atuação no mundo do trabalho.

Finalmente, aponta-se para a necessidade da **caracterização socioeconômica** dos egressos, na perspectiva, inclusive, de identificar as variáveis de contexto social e de trabalho com vistas ao aperfeiçoamento do curso.

A avaliação de egressos tem como sujeitos principais os estudantes que concluíram os cursos nas instituições de educação profissional e tecnológica, tendo como ano de referência para essa avaliação o ano de conclusão do curso. Entretanto, considera-se importante incluir, também como fonte da pesquisa avaliativa, o empregador, dado que, entre as funções dessa avaliação, está a produção de informações acerca da situação do egresso no mundo do trabalho bem como, retomando a avaliação institucional e o julgamento da relevância social de suas atividades.

A **avaliação interna de egresso**, sistematizada no Quadro 13, é realizada pela CPA por meio da aplicação de questionários. A fonte da pesquisa avaliativa inclui egressos de cursos técnicos com um ano de conclusão do curso e empregadores e egressos microempresários individuais²⁸. A avaliação é

²⁸ A avaliação interna de egressos de cursos de qualificação profissional é realizada a critério da instituição, para egressos com seis meses de conclusão do curso.

desenvolvida a cada dois anos, sincronizada com a avaliação externa de egresso. São avaliadas todas as dimensões, exceto indicadores quantitativos que é opcional, ficando a critério da instituição a realização.

Como resultado da avaliação interna, devem ser sistematizados relatórios de cada curso e unidade de ensino e um relatório consolidado da instituição.

Quadro 13 – Quadro-síntese da avaliação interna de egresso.

AVALIAÇÃO INTERNA DE EGRESSO				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Aplicação de questionários	Egressos com 1 ano de conclusão do curso	CPA	Todas, exceto indicadores quantitativos*	2 anos**
	Empregadores e Egressos MEI		Desempenho e satisfação profissional	

* A avaliação de indicadores quantitativos é opcional na avaliação interna, a critério da instituição.

** Sincronizada com a avaliação externa.

A **avaliação externa de egresso**, sistematizada no Quadro 14, é desenvolvida pela Setec, a cada dois anos, em parceria com instituições de pesquisa e em colaboração com as instituições ofertantes, articulando os procedimentos de utilização de bases de dados e aplicação de questionários²⁹. A fonte da pesquisa avaliativa inclui egressos com um ano de conclusão do curso, os empregadores e os egressos microempresários individuais e bases nacionais de informação. São avaliadas todas as dimensões.

O resultado da avaliação externa de egresso deve apresentar a distribuição de número de egressos por faixa de indicador, sem índice sintético.

Quadro 14 – Quadro-síntese da avaliação externa de egresso.

AVALIAÇÃO EXTERNA DE EGRESSO				
Procedimentos utilizados	Fonte da pesquisa avaliativa	Órgão executor	Dimensões avaliadas	Periodicidade
Utilização de bases de dados	SISTEC, Censos EB e ES, RAIS, Caged, Sistema BSM, Censo demográfico, Pnad Contínua, questionário socioeconômico do Enade e do Enem	Setec, em parceria com instituições de pesquisa	Todas que possuem indicadores quantitativos	2 anos
Aplicação de questionários	Egressos com 1 ano de conclusão do curso Empregadores e Egressos MEI	Setec, em colaboração com as instituições ofertantes	Todas, exceto indicadores quantitativos	

²⁹ A avaliação externa de egressos de cursos de qualificação profissional é realizada por meio da utilização de bases de dados.

9. META-AVALIAÇÃO

Por excelência, uma pesquisa avaliativa tem por objetivo investigar se os objetivos traçados de uma política, projeto ou programa foram atingidos de forma adequada. Assim, uma prática de avaliação desvela aspectos, dados e indicadores de que o objeto avaliado é eficiente, eficaz ou relevante, ou seja, ela demonstra se há algum valor ajuizado a partir de critérios estabelecidos pelo avaliador, pelos sujeitos ou sugeridos pelos interessados nos resultados da avaliação.

Embora as políticas públicas não sejam constituídas propriamente por um ciclo, fases ou etapas, e sim por momentos distintos, a trajetória dessas políticas em geral envolve planejamento, formulação, implementação e avaliação (SOUZA, 2009). Entretanto, avaliá-las também requer o mesmo ordenamento: sistematização, planejamento, execução e reflexão sobre a própria prática de avaliação.

É nesse espaço que se coloca, claramente, a meta-avaliação, como um recurso essencial à decisão de continuidade da política ou programa em outras bases, suscitando seu redirecionamento ou mesmo sua substituição. Desse modo, a relevância da meta-avaliação torna-se reconhecida como procedimento de retroalimentação de processos avaliativos.

A partir do conceito de avaliação e das dimensões apontadas pelo Joint Committee, Stufflebeam (2001, p. 185), afirmou que

Meta-avaliação é o processo de delinear, obter e aplicar informação descritiva e de julgamento – sobre a utilidade, a viabilidade, adequação e precisão de uma avaliação e sua natureza sistemática, competente conduta, integridade/honestidade, respeitabilidade e responsabilidade social – para orientar a avaliação e divulgar publicamente seus pontos fortes e fracos.

Scriven (1991) define a meta-avaliação como a avaliação de uma avaliação, ou seja, conceitua como a verificação da qualidade da própria avaliação à luz de diversos critérios. Isso pode ocorrer ao término de uma avaliação, quando o meta-avaliador analisa o relatório produzido, buscando destacar os critérios, as características e os padrões de qualidade da avaliação realizada.

Nesse campo conceitual, Berends e Roberts (2003) destacaram duas finalidades da meta-avaliação. A primeira é possibilitar a verificação da aplicação de um código de comportamento adequado durante todo o estudo, isto é, o enfoque recai sobre a ética adotada pelos avaliadores, se ela existe e como foi praticada. A segunda é permitir a reflexão sobre todos os procedimentos utilizados na avaliação, dando oportunidade à incorporação de novos conhecimentos por parte não só dos meta-avaliadores, como também dos avaliadores, quando tomam ciência da análise realizada.

A meta-avaliação ocorre em diferentes campos do conhecimento e objetos, afirmando a multidisciplinaridade da metodologia, característica essencial da própria avaliação. Esta é uma área aberta e profícua de contribuições para o avanço na qualidade da práxis avaliativa, que deve visar aperfeiçoamento constante, nas diversas áreas de atuação na sociedade.

Ao se considerar a importância da qualidade da práxis avaliativa do Sinaep e com o objetivo de se atingirem resultados criteriosos na avaliação realizada, propõe-se uma metodologia de avaliação da avaliação realizada na educação profissional e tecnológica com base na abordagem somativa de meta-avaliação, sob o enfoque da lista chave de verificação.

Na abordagem somativa, a meta-avaliação ocorre após o término da avaliação, depois que todo o processo avaliativo já tiver ocorrido. O meta-avaliador trabalha com análise de relatórios do processo de avaliação e com o registro de recomendações específicas como parte dos relatórios de avaliação, bancos de dados coletados, documentação analisada, registros feitos, depoimentos, enfim todo o material disponível que diga respeito e retrate a avaliação desenvolvida. As meta-avaliações somativas, segundo Stufflebeam (2001), auxiliam os interessados a perceber tanto os pontos fortes como as fragilidades da avaliação realizada e ainda o seu mérito e valor. As análises dos processos da avaliação realizada e o registro de recomendações específicas devem fazer parte dos relatórios de avaliação de cada instituição.

A lista chave de verificação deve ser aplicada a partir de um quadro de referência, desenvolvido especificamente para esta metodologia. Na proposta de meta-avaliação a partir da lista de verificação, utiliza-se cada item do relatório da avaliação realizada como indicador ou como balizador da meta-avaliação.

Para a realização da meta-avaliação do Sinaep, a legenda sugerida por Davidson (2005), com adequações específicas para a educação profissional e tecnológica, é utilizada como marco orientador para o julgamento a partir de cada ponto do relatório institucional da avaliação realizada, conforme apresentado no Quadro :

- A = atinge todos os aspectos principais deste ponto e os expressa de forma clara e concisa.
- B = atinge a maioria dos aspectos relativos a este ponto, não cobre um ou dois deles ou trata dos aspectos principais, mas não é 100% claro.
- C = trata do ponto, mas perde alguns aspectos cruciais ou perde vários aspectos importantes ou é um tanto desorganizado ou pouco claro.
- D = apresenta um ou dois elementos que parecem tratar implicitamente do ponto, mas o tratamento é deficiente.
- E = perde ponto totalmente.

Quadro 15 – Proposta de lista chave de verificação para meta-avaliação do Sinaep

Ponto de Verificação		Julgamento (A-E)	Justificativa do Julgamento
Preliminares	Apresentação e objetivos		
	Justificativa e finalidades		
	Metodologia		
Fundamentos da Avaliação	Antecedentes e contexto		
	Descrições e definições		
	Sujeitos da avaliação		
	Recursos		
	Valores		
Sub Avaliações	Processo		
	Resultados		
	Custos		
	Comparações		
Conclusões	Síntese		
	Recomendações e explicações		
	Responsabilizações		
	Relatório e apoio		
	Meta-avaliação		

Fonte: Adaptado de Scriven (2007).

A meta-avaliação do Sinaep deve ser realizada pelas instituições e redes de educação profissional e tecnológica e pela Setec/MEC, com resultados avaliados pelo CONPEP, com o objetivo de tecer recomendações para o contínuo aperfeiçoamento dos processos de avaliação, verificando, dentre outros aspectos, a adequação dos instrumentos e metodologias à complexidade institucional e à diversidade do sistema; a utilidade das recomendações para o aperfeiçoamento das instituições e para a melhoria da qualidade acadêmica e tecnológica; a viabilidade dos métodos e instrumentos utilizados; e a justeza e confiabilidade dos resultados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Ribeiro Tavares; VALLE, Raquel da Cunha. Teoria de resposta ao item: conceitos e aplicações. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ARCOVERDE, A. C. B. Avaliação de políticas públicas: elemento estratégico de gestão da coisa pública. Artigo apresentado na IV Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP) em São Luís, Maranhão, 2009.
- _____. Exposição na Oficina “Bases teórico-conceituais e metodológicas para a avaliação da educação profissional e tecnológica”, realizada em Brasília, 2013.
- _____. Uma Visão institucional para avaliação de políticas públicas. In: MACHADO, Nelson et al. (Org.) Gestão baseada em resultados no setor público. Atlas, São Paulo, 2012.
- BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (org.). Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos e experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BERENDS, L.; ROBERTS, B. Evaluation standards and their application to indigenous programs in Victoria, Australia. Evaluation Journal of Australasia, Canberra, Australia, v. 3, n. 2, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2001.
- CHILE. Lei nº 20.370/2009 que estabelece a Lei Geral da Educação. Disponível em:<<http://www.leychile.cl>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- _____. Lei nº 20.529/2011 que estabelece o Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponível em:<<http://www.bcn.cl/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- _____. Sistema Nacional de Avaliação de Desempenho – SNED Disponível em:<<http://www.sned.mineduc.cl/>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- _____. Sistema Nacional de Avaliação de Resultados da Aprendizagem – SIMCE. Disponível em:<<http://www.simce.cl>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- DA SILVEIRA LOBO NETO, Francisco José. Trabalho Necessário Senai: 70 Anos. Disponível em:<<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Lobo.pdf>>. Acesso em: 06 dez.2013.
- DAUDT BRIZOLA, Carlos. Portaria nº 05, de 08 de janeiro de 2013 – Aprova instruções para a declaração Anual de Informações Sociais – RAIS ano base 2012. Disponível em:<http://www.rais.gov.br/RAIS_SITIO/rais_ftp/PortariaRais2012.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.
- DAVIDSON, E. J. Evaluation methodology basics. Thousands Oaks, CA: Sage, 2005.
- DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DIAS SOBRINHO, J. RISTOFF, D. I. (orgs.). Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Dicionário de Alemão. Definição de “Land” Disponível em:<http://michaelis.uol.com.br/escolar/alemao/definicao/alemao-portugues/land_50489.html>.

Acesso em: 20 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa. Paulo Freire: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Tendências da Educação e Formação Profissional no Hemisfério Norte. Série Estudos Educacionais, n. 4. Brasília: Senai-DN, 2008.

GOMES, Candido Alberto da Costa. Tendências da Educação e Formação Profissional no Hemisfério Sul. Série Estudos Educacionais, n. 6. Brasília: Senai-DN, 2009.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA. FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Avaliação Institucional – Presidência e Alta Direção 2012. Disponível

em:<http://www.faecetec.rj.gov.br/saif/images/Avaliacao_%20Institucional_%20da%20Presidencia_e_%20Alta_Direcao_2012.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. _____. _____. Sobre o SAIF. Disponível

em:<<http://www.faecetec.rj.gov.br/saif/>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível

em:<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/calendario.shtm>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público. Brasília, nº 56 (2): 137-160 Abr/Jun 2005.

LULA DA SILVA, Luiz Inácio. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – Sinaes. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) Trabalho e Educação. Campinas: Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Informações Gerais Sobre a Pnad. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12521:inf>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2013. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2013/folder_censo_escolar_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. _____. Censo Escolar. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. _____. Portaria nº143, de 09 de abril de 2013. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2013/portaria_n143_convenios_censo_escolar_09_abr_2013.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias. Disponível

em:<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Disponível

em:<<http://sitesistec.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/guia%20sistec%20if%202012.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:<http://sitesistec.mec.gov.br/index.php?Itemid=140&id=124&option=com_content&view=article>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Gestão da Informação. Disponível em:<<http://www.mds.gov.br/gestaodainformacao>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação SAGI. Disponível em:<<http://www.mds.gov.br/>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. Gestão e Acompanhamento do Programa Brasil sem Miséria. Disponível em:<<http://www.brasilsemiseria.gov.br/gestao-e-acompanhamento>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Secretaria de Orçamento Federal. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Indicadores – Orientações Básicas Aplicadas à Gestão Pública. 1ª Edição. Brasília: MP, 2012. 64 p.: il. color. Disponível em:<http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/PPA/2012/121003_orient_indic_triangular.pdf>. Acesso em 16 set. 2013.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO - Observatório do Mercado de Trabalho. Disponível em:<<http://portal.mte.gov.br/portal-mte/>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - Caged. Disponível em:<<http://portal.mte.gov.br/caged>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

_____. O que é a RAIS. Disponível em:<http://www.rais.gov.br/rais_sitio/oque.asp>. Acesso em: 13 nov. 2013.

NETO, Wadih; JANNUZZI, Paulo de Martino; SILVA, Pedro Luis do Nascimento. Sistemas de Indicadores ou Indicadores Sintéticos: do que precisam os gestores de programas sociais? Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, realizado em Caxambu – MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.

PASQUALI, Luiz. Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2004

PORTAL DO EMPREENDEDOR. Definição do Microempreendedor Individual – MEI. Disponível em:<<http://www.portaldoempreendedor.gov.br/mei-microempreendedor-individual>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

RISTOFF, D. I. Exposição na Oficina “Bases teórico-conceituais e metodológicas para a avaliação da educação profissional e tecnológica”, realizada em Brasília, 2013.

SAUL, M. A. Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCRIVEN, M. Evaluation thesaurus. 4th. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM PARA AS COOPERATIVAS. Capacitação e Aperfeiçoamento para as Cooperativas. Disponível em:< <http://www.ocb.org.br/site/sescoop>>. Acesso em: 05 dez.2013.

SERVIÇO NACIONAL DO TRANSPORTE E SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO TRANSPORTE. Disponível em:<<http://www.sestsenat.org.br/Paginas/Quem-Somos.aspx>>. Acesso em: 05 dez.2013.

STUFFLEBEAM, D. L. The metaevaluation imperative. American Journal of Evaluation, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p.183-209, 2001.

APÊNDICE A – INDICADORES PRÉVIOS PARA A AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÃO

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.164 - Auditório ou equivalentes
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário e espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Site institucional; Plantas baixas Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.165 - Espaço de trabalho e estudo para os professores
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança), equipamentos de informática e comunicação e acesso à internet, em função do número de docentes</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Site institucional; Plantas baixas Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.166 - Espaço para atendimento aos estudantes
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança), equipamentos de informática e comunicação e acesso à internet, em função do número de estudantes</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Site institucional; Plantas baixas Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.167 - Espaços de convivência e de alimentação
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário e espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.168 - Infraestrutura de biblioteca
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Espaço físico (dimensão em função das vagas, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação), mobiliário, equipamentos, instalações para o acervo, ambientes de estudos individuais e em grupo e plano de adequação/expansão física (</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: Censos</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metad; Relatório de autoavaliação; Site institucional; Plantas baixas</p> <p>Sujeitos: Gestores da biblioteca e usuários</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.169 - Infraestrutura de laboratórios de informática
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário, espaço físico (dimensão, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação), equipamentos, acesso à internet e acessibilidade digital</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: Censos</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metad; Site institucional; Plantas baixas</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.170 - Infraestrutura de laboratórios específicos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança) e diversidade de equipamentos e instrumentos de medição e de experimentação</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: Censos</p> <p>Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metad</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.171 - Infraestrutura para práticas desportivas
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, material e espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: Censos</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metad; Plantas baixas</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.172 - Instalações administrativas
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário e espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metas; Plantas baixas Sujeitos: Gestores</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.173 - Instalações sanitárias
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade e espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metas; Relatório de autoavaliação; Site institucional; Plantas baixas Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.174 - Plano de atualização de laboratórios de informática
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Plano de atualização de software e hardware, coerência com o plano de desenvolvimento e metas institucionais e alocação de recursos</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metas; Relatório de autoavaliação Sujeitos: Gestores de TI e usuários</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.175 - Plano de atualização de laboratórios específicos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Plano de atualização, coerência com o planejamento institucional e alocação de recursos</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metas; Relatório de autoavaliação Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.176 - Plano de atualização do acervo bibliográfico
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o plano de desenvolvimento e metas institucionais e as ações acadêmico-administrativas de alocação de recursos para composição e atualização do acervo físico e eletrônico da biblioteca</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: Sistemas de bibliotecas</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação;</p> <p>Documentos institucionais/ regimento das bibliotecas</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.177 - Recursos de tecnologia da informação e comunicação
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Recursos didáticos constituídos por diferentes mídias e tecnologias, programas específicos de computadores (softwares), conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp;</p> <p>Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.178 - Salas de aula
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário e espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança) em função do número de estudantes</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: Censos</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Plantas baixas</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.179 - Serviços de apoio e funcionamento dos laboratórios de informática
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Apoio técnico, atualização e disponibilidade de insumos, normas de funcionamento, utilização e segurança, manutenção dos equipamentos e instrumentos</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação; Site institucional; Contratos de prestação de serviço</p> <p>Sujeitos: Gestores dos laboratórios e usuários</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 1.180 - Serviços de apoio e funcionamento dos laboratórios específicos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Apoio técnico, atualização e disponibilidade de insumos, normas de funcionamento, utilização e segurança, manutenção dos equipamentos e instrumentos</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação Sujeitos: Gestores dos laboratórios e usuários</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.181 - Acompanhamento de egressos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional, as ações acadêmico-administrativas e o acompanhamento de egressos; atuação profissional, responsabilidade social, inserção socioprofissional, preparação para o mundo do trabalho; relação com entidades de class</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas acadêmicos, de controle e de gestão Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica e entorno</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.182 - Aderência às demandas locais
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional, as ações acadêmico-administrativas e a identificação de demandas sociais, culturais e produtivas locais para a oferta de cursos e para o desenvolvimento de pesquisa aplicada, extensão tecnológica e inovação, v</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica e entorno</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.183 - Assistência estudantil
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional, as ações acadêmico-administrativas e os programas de assistência social para os estudantes</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.184 - Atendimento aos estudantes
	Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional, as ações acadêmico-administrativas e os programas de apoio e atendimento psicopedagógico aos estudantes; desenvolvimento acadêmico; promoção de eventos; divulgação da produção discente; ações de complementação
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas acadêmicos, de controle e de gestão Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metad; Relatório de autoavaliação; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.185 - Desenvolvimento do ensino
	Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional, as ações acadêmico-administrativas e as atividades de ensino; sistemática de atualização curricular; desenvolvimento e utilização de material didático-pedagógico; sistemática de implantação de cursos; oferta d
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas acadêmicos, de controle, de gestão e de gestão de pessoas Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metad; Relatório de autoavaliação; Pastas funcionais; Intranet Sujeitos: Com Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.186 - Experiência docente fora do magistério
	Aspectos ou critérios de análise: Índice de experiência profissional fora do magistério do corpo docente
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.187 - Índice de satisfação do estudante - instituição
	Aspectos ou critérios de análise: Nível de satisfação do estudante em relação a instituição
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.188 - Matrículas por eixo tecnológico
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Total de matrículas equivalentes (em relação a 800 horas x aluno) por eixo tecnológico</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.189 - Pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico e inovação
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional, as ações acadêmico-administrativas e as atividades de pesquisa aplicada, desenvolvimento tecnológico e inovação; desenvolvimento de programas de intercâmbio nacionais e internacionais; transferência de tecnologia</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas acadêmicos Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação; Intranet Sujeitos: Comunidade acadêmica e entorno</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.190 - Regime de contratação docente
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Total de docentes por regime de contrato</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; Sistema acadêmico e de pessoal Documentos institucionais: Relatório de gestão </p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.191 - Relação aluno-professor
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Rap - relação de matrículas-equivalentes (em relação a 800 horas x aluno) por professor-equivalente (em relação a 40 horas)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.192 - Relação de títulos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Biblioteca - relação de títulos por matriculados</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistema acadêmico e de bibliotecas</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.193 - Relação de volumes
	Aspectos ou critérios de análise: Biblioteca - relação de volumes por matriculados
	Equação de cálculo (quando há): A definir
	Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistema acadêmico e de bibliotecas	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.194 - Relação inscritos candidatos - total
	Aspectos ou critérios de análise: Relação candidatos inscritos/ matrículas efetivadas
	Equação de cálculo (quando há): A definir
	Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.195 - Relação inscritos candidatos por eixo
	Aspectos ou critérios de análise: Relação candidatos inscritos/ matrículas efetivadas por eixo tecnológico
	Equação de cálculo (quando há): A definir
	Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Documentos institucionais: Relatório de gestão	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.196 - Serviços da biblioteca
	Aspectos ou critérios de análise: Informatização do acervo, consulta e reserva via internet, política de orientação e apoio ao estudante, política de empréstimo e adequação do horário de funcionamento
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas de bibliotecas Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metapas; Relatório de autoavaliação; Site institucional; Contratos de prestação de serviço Sujeitos: Gestores da biblioteca e usuários	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.197 - Taxa de carga-horária do docente por unidade
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual médio de destinação de carga-horária do docente por unidade de ensino
	Equação de cálculo (quando há): A definir
	Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; Sistema acadêmico e de pessoal	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.198 - Taxa de captação de recursos - pesquisa aplicada e inovação
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de recursos externos captados em ações de pesquisa aplicada e inovação em relação ao recurso total de pesquisa aplicada e inovação</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de gestão </p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.199 - Taxa de captação de recursos - extensão e desenvolvimento tecnológico
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de recursos externos captados em ações de extensão e desenvolvimento tecnológico em relação ao recurso total de extensão e desenvolvimento tecnológico</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de gestão </p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.200 - Taxa de conclusão dos cursos no período
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de conclusão em relação ao número de matriculados no período</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Concluídos / matriculados no período (em todos os cursos)</p> <p>Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.201 - Taxa de docentes com dedicação
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de docentes com dedicação exclusiva à unidade de ensino</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; Sistema acadêmico e de pessoal Documentos institucionais: Relatório de gestão </p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.202 - Taxa de evasão dos cursos no período
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de evasão em relação ao número de matriculados no período</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Saídas não exitosas / matriculados no período (em todos os cursos)</p> <p>Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.203 - Taxa de ingressantes dos cursos
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de ingressantes em relação ao número de matriculados no período anterior
	Equação de cálculo (quando há): Ingressantes / matriculados no período anterior (em todos os cursos)
	Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.204 - Taxa de retenção dos cursos no período
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de retenção em relação ao número de matriculados no período
	Equação de cálculo (quando há): Matrículas ativas após a data prevista para o término do ciclo / matriculados no período (em todos os cursos)
	Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS ACADÊMICAS E DE INOVAÇÃO
	INDICADOR: 1.205 - Taxa de verticalização
	Aspectos ou critérios de análise: Taxa de verticalização de estudantes por nível de ensino (entre fundamental e médio, médio e graduação, graduação e pós-graduação)
	Equação de cálculo (quando há): A definir
	Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.206 - Comunicação com a comunidade externa
	Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre as ações de comunicação com a comunidade externa e os documentos institucionais (projeto político pedagógico e plano de desenvolvimento e metas institucionais); divulgação de resultados das avaliações, dos cursos ofertados, das atividades
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metad; Relatório de autoavaliação; Site institucional; Planos de comunicação e seus registros; Site institucional, redes sociais, registros de ouvidoria Sujeitos: Comunidade a	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.207 - Comunicação com a comunidade interna
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre as ações de comunicação com a comunidade interna e os documentos institucionais (projeto político pedagógico e plano de desenvolvimento e metas institucionais); divulgação de resultados das avaliações, dos cursos ofertados, das atividades</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação; Site institucional; Planos de comunicação e seus registros; Site institucional, redes sociais, registros de ouvidoria Sujeitos: Comunidade a</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.208 - Custeio e investimentos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre a(s) fonte(s) de recurso e custeio, os investimentos previstos em documentos institucionais e as políticas direcionadas à sua aplicação, alocação e captação</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas de controle de orçamento e custo Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação Sujeitos: Gestores</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.209 - Desenvolvimento da avaliação institucional
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Previsão/implantação de processo de autoavaliação institucional com participação da comunidade acadêmica</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.210 - Divulgação dos resultados da avaliação institucional
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Elaboração de relatório e divulgação da análise dos resultados do processo de avaliação interna e externa para a comunidade acadêmica</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.211 - Ferramentas de gestão e acompanhamento institucional
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Existência de instrumentos de gestão e desenvolvimento de ações acadêmico-administrativas para a melhoria institucional</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: Sistemas acadêmicos, de controle e de gestão</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.212 - Função social, políticas e metas institucionais
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre a função social e as políticas previstas no de projeto político pedagógico (PPP) e as metas previstas no plano de desenvolvimento e metas institucionais</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.213 - Gasto com custeio
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de gasto com custeio (exclui pessoal)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: SIMPEC, Sistema administrativo</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de gestão </p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.214 - Gasto com investimento
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de gasto com investimento (imóveis, equipamentos, mobiliários)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: SIMPEC, Sistema administrativo</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de gestão </p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.215 - Gasto com pessoal
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Percentual de gasto com pessoal</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sistemas e bases de informação: SIMEC, Sistema de pessoal</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de gestão </p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.216 - Gestão institucional
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre as políticas firmadas em documentos institucionais e a autonomia, o funcionamento e a representatividade dos órgãos de gestão e colegiados, a representação dos segmentos institucionais, os critérios de indicação e recondução de seus membros</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metapas; Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.217 - Inclusão social e desenvolvimento local
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional e os projetos e ações de voltados para a inovação e produtividade, com responsabilidade social, e para a melhoria das condições e da qualidade de vida da comunidade local</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metapas; Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Comunidade acadêmica e entorno</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.218 - Índice de percepção dos públicos estratégicos - imagem institucional
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Nível geral de percepção dos públicos estratégicos quanto à imagem institucional</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sujeitos: Entorno</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.219 - Índice de satisfação dos servidores - gestão dos processos administrativos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Nível geral de satisfação dos servidores em relação à gestão dos processos administrativos da Instituição</p> <p>Equação de cálculo (quando há): a definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Sujeitos: Professores e técnicos</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.220 - Investimento aluno - custeio
	Aspectos ou critérios de análise: Gasto de custeio (exclui pessoal) por matrícula equivalente (em relação a 800 horas x aluno)
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, SIMEC Documentos institucionais: Relatório de gestão Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.221 - Investimento aluno - total
	Aspectos ou critérios de análise: Gasto total por matrícula equivalente (em relação a 800 horas x aluno)
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, SIMEC Documentos institucionais: Relatório de gestão Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.222 - Meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural
	Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre planejamento institucional e os projetos e ações para a promoção da defesa do meio ambiente e a preservação e produção de memória, identidade e patrimônio artístico e cultural
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metad; Relatório de autoavaliação Sujeitos: Comunidade acadêmica e entorno Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.223 - Operacionalização de processos
	Aspectos ou critérios de análise: Organização, informatização, alimentação dos diversos sistemas de base de dados, transparência dos processos, agilidade no atendimento e diversificação de documentos disponibilizados pelo sistema de registro acadêmico e de controle da evasão escolar
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas acadêmicos, de controle e de gestão Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metad; Relatório de autoavaliação Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.224 - Planejamento institucional e implementação
	Aspectos ou critérios de análise: Coerência e articulação entre o planejamento institucional e os processos de avaliação
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.225 - Política de formação, capacitação e gestão do corpo docente
	Aspectos ou critérios de análise: Promoção de condições de trabalho decente e fomento ao desenvolvimento profissional
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas de gestão de pessoas Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação; Pastas funcionais Sujeitos: Gestores e docentes Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.226 - Política de formação, capacitação e gestão do corpo técnico-administrativo
	Aspectos ou critérios de análise: Promoção de condições de trabalho decente e fomento ao desenvolvimento profissional
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas de gestão de pessoas Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metasp; Relatório de autoavaliação; Pastas funcionais Sujeitos: Gestores e técnicos Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente

INSTITUIÇÃO	DIMENSÃO: POLÍTICAS DE GESTÃO
	INDICADOR: 1.227 - Taxa de matrículas registradas
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de matrículas registradas nos Censos INEP em relação ao SISTEC
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Tecnico Articulado; Tecnico Subsequente

APÊNDICE B – INDICADORES PRÉVIOS A AVALIAÇÃO DE CURSO

CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.1 - Atuação do coordenador de curso
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Atuação do coordenador de curso na gestão dos processos pedagógicos e administrativos e participação em espaços coletivos institucionais de tomada de decisão</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação; Site institucional; Regimentos e documento institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.2 - Atuação dos professores
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Domínio do conteúdo, relacionamento com a turma, frequência, pontualidade e uso de metodologias e procedimentos didáticos adequados</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.3 - Carga horária do coordenador de curso
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Carga horária semanal do coordenador dedicada ao curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Horas do coordenador dedicadas ao curso</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Pastas funcionais</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.4 - Carga horária dos professores
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Proporção de horas dedicadas pelo corpo docente às atividades pedagógicas do curso em relação à carga-horária total do regime de trabalho do professor</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Média aritmética para o corpo docente (hora extraclasse dividido pela hora total)</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Pastas funcionais</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.5 - Colegiado de curso ou equivalente
	Aspectos ou critérios de análise: Funcionamento do colegiado de curso ou equivalente, considerando a representação dos segmentos, periodicidade das reuniões, registros e encaminhamentos das decisões
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Regimentos, estatuto Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.6 - Experiência do coordenador de curso
	Aspectos ou critérios de análise: Experiência profissional na área técnica, no magistério e na gestão acadêmica
	Equação de cálculo (quando há): Somatória simples com resultado por semestre e contabilizando atuações concomitantes como parcelas do somatório Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Pastas funcionais Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.7 - Experiência dos professores fora do magistério
	Aspectos ou critérios de análise: Índice de experiência profissional fora do magistério
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.8 - Experiência dos professores no magistério
	Aspectos ou critérios de análise: Experiência profissional no magistério - na educação profissional e tecnológica e na educação básica, em média
	Equação de cálculo (quando há): Somatória simples com resultado por semestre e contabilizando atuações concomitantes como parcelas do somatório Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Pastas funcionais Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.9 - Produção dos professores
	Aspectos ou critérios de análise: Produção técnica, tecnológica, acadêmico-científica e artístico-cultural do corpo docente, em média
	Equação de cálculo (quando há): Média das somatórias das produções de cada docente Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Pastas funcionais Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CORPO DOCENTE
	INDICADOR: 2.10 - Taxa de professores com graduação
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de docentes graduados pelo total de docentes que atuam no curso
	Equação de cálculo (quando há): Número de docentes graduados / total de docentes do curso Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Pastas funcionais Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.11 - Aprendizagem escolar
	Aspectos ou critérios de análise: Avaliação da aprendizagem na perspectiva contínua, formativa e cumulativa em consonância com a organização curricular do curso
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.12 - Atendimento a estudantes com deficiência
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de estudantes com deficiência atendidos em relação ao total de estudantes com deficiência
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistema acadêmico Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.13 - Atividades complementares ou extracurriculares
	Aspectos ou critérios de análise: Desenvolvimento de atividades complementares ou extracurriculares
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.14 - Conclusão de estudantes com deficiência
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de estudantes com deficiência egressos em relação ao total de estudantes ingressantes com deficiência
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistema acadêmico Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.15 - Conteúdos curriculares
	Aspectos ou critérios de análise: Adequação dos conteúdos curriculares em atendimento ao perfil profissional de conclusão previsto no projeto pedagógico do curso
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto pedagógico de curso Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.16 - Contexto educacional e aderência às demandas locais
	Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o planejamento institucional, as ações acadêmico-administrativas e a identificação de demandas sociais, culturais e produtivas locais para a oferta de cursos e para o desenvolvimento de pesquisa aplicada, extensão tecnológica e inovação, v
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censo, PNAD Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.17 - Documentos institucionais
	Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre o projeto pedagógico de curso, o projeto político pedagógico, o plano de desenvolvimento e metas institucionais e o desenvolvimento local
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metasp; Projeto pedagógico de curso Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.18 - Estágio curricular
	Aspectos ou critérios de análise: Atendimento às diretrizes específicas da instituição e/ou dos conselhos profissionais, quando previsto
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.19 - Índice de satisfação do estudante - curso
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Nível de satisfação do estudante em relação ao curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.20 - Material didático
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Elaboração e atualização de material didático em consonância com a forma e a modalidade do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metapas; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.21 - Mecanismos de interação
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Existência de mecanismos que possibilitem a interação entre docentes, tutores (quando houver) e estudantes</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Site institucional; AVA Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.22 - Metodologia
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Consonância entre as atividades pedagógicas desenvolvidas e a metodologia prevista no projeto pedagógico do curso e no projeto político-pedagógico da instituição</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto pedagógico de curso Sujeitos: Estudantes</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.23 - Objetivos do curso
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência dos objetivos geral e específicos do curso com as diretrizes curriculares nacionais, com o respectivo catálogo nacional de cursos (ou equivalente) e com o desenvolvimento local</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto pedagógico de curso Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.24 - Percentual de vagas articuladas com EJA
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de vagas de EPT articulada com EJA em relação ao número de matrículas equivalentes
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado;

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.25 - Perfil profissional de conclusão
	Aspectos ou critérios de análise: Conformidade dos componentes e dos conteúdos curriculares com as diretrizes curriculares nacionais, com o perfil profissional de conclusão previsto no respectivo catálogo nacional de cursos (ou equivalente) e com o desenvolvimento local
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.26 - Permanência e êxito
	Aspectos ou critérios de análise: Desenvolvimento de ações sistemáticas de acompanhamento do rendimento e do abandono/evasão de estudantes no processo ensino-aprendizagem
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metad; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.27 - Políticas institucionais no âmbito do curso
	Aspectos ou critérios de análise: Articulação do curso com as políticas e programas institucionais previstos no projeto político pedagógico e/ou no plano de desenvolvimento e metas institucionais
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; Plano de desenvolvimento/metad; Projeto pedagógico de curso; Site institucional Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.28 - Prática profissional
	Aspectos ou critérios de análise: Promoção do desenvolvimento da prática profissional na organização curricular do curso
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.29 - Princípios curriculares
	Aspectos ou critérios de análise: Previsão da flexibilização, integração teoria e prática, formação humana integral, interdisciplinaridade, contextualização, pesquisa como princípio pedagógico e trabalho como princípio educativo no currículo do curso
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.30 - Regime de contratação docente
	Aspectos ou critérios de análise: Total de docentes por regime de contrato
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; Sistema acadêmico e de pessoal Documentos institucionais: Relatório de gestão Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.31 - Relação inscritos candidados - total
	Aspectos ou critérios de análise: Relação candidatos inscritos/ matrículas efetivadas
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.32 - Taxa de carga-horária do docente por unidade/curso
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual médio de destinação de carga-horária do docente por unidade de ensino/curso
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; Sistema acadêmico e de pessoal Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.33 - Taxa de conclusão no período
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de conclusão em relação ao número de matriculados no período
	Equação de cálculo (quando há): Concluídos / matriculados no período Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.34 - Taxa de conclusão por ingressantes
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de conclusão em relação ao número de ingressantes em cada curso, por ciclo de matrícula
	Equação de cálculo (quando há): Concluídos / ingressantes Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.35 - Taxa de docentes com dedicação exclusiva
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de docentes com dedicação exclusiva à unidade de ensino
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; Sistema acadêmico e de pessoal Documentos institucionais: Relatório de gestão Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.36 - Taxa de evasão no período
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de evasão em relação ao número de matriculados no período
	Equação de cálculo (quando há): Saídas não exitosas / matriculados no período Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.37 - Taxa de evasão por ingressante
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de evasão em relação ao número de ingressantes em cada curso, por ciclo de matrícula
	Equação de cálculo (quando há): Saídas não exitosas / ingressantes Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.38 - Taxa de ingressantes
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de ingressantes em relação ao número de matriculados no período anterior
	Equação de cálculo (quando há): $\text{Ingressantes} / \text{matriculados no período anterior}$ Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.39 - Taxa de ocupação efetiva do curso
	Aspectos ou critérios de análise: Relação de matriculados por vagas totais
	Equação de cálculo (quando há): $\text{Número de matriculados} / \text{número de vagas totais}$ Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: SISTEC Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.40 - Taxa de ocupação inicial do curso
	Aspectos ou critérios de análise: Relação de ingressantes por vagas iniciais
	Equação de cálculo (quando há): $\text{Número de ingressantes} / \text{número de vagas iniciais}$ Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: SISTEC Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.41 - Taxa de retenção no período
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de retenção em relação ao número de matriculados no período
	Equação de cálculo (quando há): $\text{Matrículas ativas após a data prevista para o término do ciclo} / \text{matriculados no período}$ Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.42 - Taxa de retenção por ingressante
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de retenção em relação ao número de ingressantes em cada curso, por ciclo de matrícula
	Equação de cálculo (quando há): $\text{Matrículas ativas após a data prevista para o término do ciclo} / \text{ingressantes}$ Procedimentos metodológicos: Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC, e-MEC Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.43 - Tecnologias de informação e comunicação (TIC)
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Utilização de TIC no processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Site institucional; AVA Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: CURRÍCULO
	INDICADOR: 2.44 - Tutoria
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Desenvolvimento de tutoria que atenda às atividades didático-pedagógicas previstas na estrutura curricular</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Projeto político-pedagógico; AVA Sujeitos: Estudantes</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.45 - Acervo bibliográfico
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Adequação para o atendimento de todas as componentes curriculares do curso, incluindo bibliografia básica e complementar e periódicos.</p> <p>Equação de cálculo (quando há): A definir</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistemas de biblioteca Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.46 - Espaço de trabalho e estudo para os professores
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança), equipamentos de informática e comunicação e acesso à internet, em função do número de docentes</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.47 - Espaço de trabalho para a coordenação do curso
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança), mobiliário, equipamento de informática e comunicação e privacidade para atendimento aos estudantes e professores</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.48 - Infraestrutura de biblioteca
	Aspectos ou critérios de análise: Espaço físico (dimensão em função das vagas, limpeza, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade e conservação), mobiliário, equipamentos, instalações para o acervo, ambientes de estudos individuais e em grupo e plano de adequação/expansão física (
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.49 - Infraestrutura de laboratórios
	Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, mobiliário, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança) e diversidade de equipamentos e instrumentos de medição e de experimentação, de acordo com o curso e com as vagas ofertad
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.50 - Plano de atualização de laboratórios
	Aspectos ou critérios de análise: Apoio técnico, atualização e disponibilidade de insumos com as respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança, em coerência com o planejamento institucional e alocação de recursos
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Plano de desenvolvimento/metas Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.51 - Relação de títulos
	Aspectos ou critérios de análise: Biblioteca - relação de títulos por matriculados
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistema acadêmico e de bibliotecas Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.52 - Relação de volumes
	Aspectos ou critérios de análise: Biblioteca - relação de volumes por matriculados
	Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Sistema acadêmico e de bibliotecas Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.53 - Salas de apoio presencial para a educação a distância
	Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança), mobiliário, equipamentos de informática e comunicação e acesso à internet, em função do número de estudantes
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.54 - Salas de aula
	Aspectos ou critérios de análise: Quantidade, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança) e mobiliário, em função do número de estudantes
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.55 - Secretaria
	Aspectos ou critérios de análise: Registros acadêmicos, espaço físico (dimensão, acústica, limpeza e conservação, iluminação, ventilação, acessibilidade e segurança) e mobiliário.
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

CURSO	DIMENSÃO: INFRAESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL
	INDICADOR: 2.56 - Serviços de apoio e funcionamento dos laboratórios
	Aspectos ou critérios de análise: Apoio técnico, atualização e disponibilidade de insumos, normas de funcionamento, utilização e segurança, manutenção dos equipamentos e instrumentos
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Comunidade acadêmica Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

APÊNDICE C – INDICADORES PRÉVIOS PARA A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTE

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.99 - Bolsa de estudos ou financiamento - mensalidade
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Recebimento de bolsa de estudos ou financiamento para custear as mensalidades do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.100 - Bolsa-auxílio
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Recebimento de alguma bolsa ou auxílio (exceto para cobrir mensalidades)</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.101 - Conclusão do ensino fundamental
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tempo entre conclusão do ensino fundamental e ingresso no curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.102 - Conclusão do ensino médio
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tempo entre conclusão do ensino médio e ingresso no curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.103 - Cor/etnia/raça
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Cor/etnia/raça</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Média da pontuação obtida na avaliação pelo empregador / total de pontos</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.104 - Escolaridade da mãe
	Aspectos ou critérios de análise: Escolaridade da mãe
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.105 - Escolaridade do pai
	Aspectos ou critérios de análise: Escolaridade do pai
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.106 - Estado civil
	Aspectos ou critérios de análise: Estado civil
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.107 - Estágio
	Aspectos ou critérios de análise: Realização de estágio durante o curso
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.108 - Experiência de trabalho
	Aspectos ou critérios de análise: Experiência de trabalho
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.109 - Financiamento pessoal
	Aspectos ou critérios de análise: Financiamento pessoal
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário
Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.110 - Interiorização
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Referência de mudança de localização entre a cidade, estado ou país para realização do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.111 - Moradia - habitantes
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Numero de habitantes na moradia</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.112 - Moradia - tipo
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tipo de moradia</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Média da pontuação obtida na avaliação pelo egresso / total de pontos</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.113 - Motivação para o curso
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Motivação para a escolha do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.114 - Política de ação afirmativa
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Ingresso no curso por meio de políticas de ação afirmativa</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.115 - Prática de estudos
	Aspectos ou critérios de análise: Número de horas semanais dedicadas aos estudos (excetuando as horas de aula)
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.116 - Prática de leitura
	Aspectos ou critérios de análise: Número de livros lido no último ano (excetuando os indicados na bibliografia do curso)
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.117 - Regime de trabalho
	Aspectos ou critérios de análise: Regime de trabalho
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.118 - Renda familiar
	Aspectos ou critérios de análise: Renda familiar total
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.119 - Renda pessoal
	Aspectos ou critérios de análise: Renda pessoal
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.120 - Tipo de ação afirmativa
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tipo de ação afirmativa para ingresso no curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.121 - Tipo de curso - ensino médio
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tipo de curso de ensino médio concluído</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.122 - Tipo de escola - ensino fundamental
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tipo de escola do ensino fundamental</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.123 - Tipo de escola - ensino médio
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tipo de escola do ensino médio</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 3.124 - Utilização de biblioteca
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Frequência de utilização da biblioteca da instituição</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa:</p> <p>Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação</p> <p>Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: DESEMPENHO ACADÊMICO
	INDICADOR: 3.125 - Avaliação final da formação básica
	Aspectos ou critérios de análise: Desenvolvimento de conhecimentos do ensino médio Equação de cálculo (quando há): Nota obtida no exame de desempenho Procedimentos metodológicos: Aplicação de exame de desempenho Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação; Exames: ENEM ENEM
	Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado;
ESTUDANTE	DIMENSÃO: DESEMPENHO ACADÊMICO
	INDICADOR: 3.126 - Avaliação final da formação técnica
	Aspectos ou critérios de análise: Desenvolvimento de conhecimentos e competências gerais do eixo tecnológico e específicos do curso Equação de cálculo (quando há): Nota obtida no exame de desempenho Procedimentos metodológicos: Aplicação de exame de desempenho Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação; Exames: ENET (exame escrito com questões objetivas e discursivas e exame prático), ENADE ENET (exame escrito com questões objetivas e discursivas e exame prático), ENADE
	Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
ESTUDANTE	DIMENSÃO: DESEMPENHO ACADÊMICO
	INDICADOR: 3.127 - Avaliação inicial da formação básica
	Aspectos ou critérios de análise: Desenvolvimento de conhecimentos da educação básica na etapa anterior (ensino fundamental ou ensino médio) Equação de cálculo (quando há): Nota obtida no exame de desempenho Procedimentos metodológicos: Aplicação de exame de desempenho Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação; Exames: ENEM (ou outra avaliação do ensino médio), SAEB (ou outra avaliação do ensino fundamental) ENEM (ou outra avaliação do ensino médio), SAEB (ou outra avaliação do ensino fundamental)
	Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.128 - Acesso a tecnologias de comunicação e informação
	Aspectos ou critérios de análise: Acesso a internet, a redes sociais para fins de formação, recursos didáticos digitais, softwares, simuladores, plataforma/módulos EAD, e outras tecnologias de comunicação e informação Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.129 - Apoio a eventos
	Aspectos ou critérios de análise: Adequação de apoio financeiro institucional à participação de estudantes em eventos (congressos, encontros, seminários, visitas técnicas etc.)
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado;

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.130 - Aprendizagem na formação básica
	Aspectos ou critérios de análise: Avaliação dos conhecimentos do ensino médio e do desenvolvimento ao longo da formação profissional
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Aplicação de exame de desempenho; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Bancos de provas do ENEM para avaliação de estudantes ingressantes Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante e professores Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado;

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.131 - Aprendizagem na formação profissional
	Aspectos ou critérios de análise: Avaliação dos conhecimentos específicos e do desenvolvimento ao longo da formação profissional
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Aplicação de exame de desempenho; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Bancos de provas do SAEB para avaliação de estudantes ingressantes Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante e professores Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.132 - Aprendizagem percebida da formação técnica
	Aspectos ou critérios de análise: Desenvolvimento de conhecimentos e competências gerais do eixo tecnológico e específicos do curso
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante e professores Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.133 - Apresentação de planos de ensino
	Aspectos ou critérios de análise: Apresentação dos planos de ensino pelos professores contendo objetivos, metodologias de ensino e critérios de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.134 - Articulação teoria e prática
	Aspectos ou critérios de análise: Contribuição de visitas técnicas, aulas práticas, oficinas, projetos integradores, estágios, práticas profissionais e atividades de pesquisa aplicada, extensão tecnológica e inovação, e outras de atividades de articulação teoria e prática
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante e professores Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.135 - Assistência estudantil
	Aspectos ou critérios de análise: Alimentação, transporte, creche, alojamento/moradia, bolsa de estudo/gratuidade, monitoria/tutoria, e outras atividades de assistência ao estudante
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.136 - Atividades artístico-culturais e desportivas
	Aspectos ou critérios de análise: Contribuição de jogos estudantis, saraus, eventos culturais, feiras/exposições de arte, conjuntos vocais e instrumentais, teatro, dança ou eventos artísticos, e outras em atividades artístico-culturais e desportivas
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado;

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.137 - Atividades complementares
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contribuição de atividades complementares do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.138 - Autonomia e proatividade
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contribuição do curso para o desenvolvimento de autonomia e proatividade</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.139 - Avaliação do corpo docente
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Domínio dos conteúdos, envolvimento e comprometimento com o ensino e aprendizagem do estudante, compromisso com a interação e com o diálogo, compromisso com os contratos pedagógicos, seriedade</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.140 - Coerência entre conteúdos e planos de ensino
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Coerência entre os conteúdos trabalhados pela maioria dos professores com os apresentados nos respectivos planos de ensino</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.141 - Contextualização
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contextualização das disciplinas (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos, etc.) com os temas gerais e situações do cotidiano da realidade brasileira</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.142 - Cultura geral
	Aspectos ou critérios de análise: Contribuição do curso para a aquisição de cultura geral Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.143 - Exercício profissional
	Aspectos ou critérios de análise: Contribuição do curso para a preparação para o exercício profissional Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.144 - Formação na área
	Aspectos ou critérios de análise: Contribuição do curso para a aquisição de formação teórica na área Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.145 - Índice de satisfação do estudante - curso
	Aspectos ou critérios de análise: Nível de satisfação do estudante em relação ao curso Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.146 - Índice de satisfação do estudante - instituição
	Aspectos ou critérios de análise: Nível de satisfação do estudante em relação a instituição Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.147 - Índice de satisfação do estudante - políticas institucionais
	Aspectos ou critérios de análise: Índice de satisfação do estudante em relação às políticas institucionais Equação de cálculo (quando há): Distribuição do índice de satisfação do estudante por políticas institucionais Procedimentos metodológicos: Verificação in loco; Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.148 - Infraestrutura e serviços de biblioteca
	Aspectos ou critérios de análise: Acervo (qualidade, quantidade e diversidade), acessibilidade, infraestrutura física e tecnológica, serviços de orientação e apoio ao estudante Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.149 - Integração curricular
	Aspectos ou critérios de análise: Integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas no currículo do curso Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante
	Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.150 - Material didático - elaboração própria
	Aspectos ou critérios de análise: Indicação e utilização de manuais ou materiais elaborados pelos docentes Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.151 - Material didático - geral
	Aspectos ou critérios de análise: Acesso a material didático de qualidade, em quantidade e diversidade, com adequação e adaptação às situações especiais Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.152 - Material didático - livros-texto
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Indicação e utilização de livros-texto como material de estudo</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.153 - Material didático - periódicos
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Indicação e utilização de artigos de periódicos especializados (artigos científicos) como material de estudo</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.154 - Metacognição
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Capacidade de compreender e de gerir a própria aprendizagem e o desenvolvimento de atividades acadêmicas</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante e professores</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.155 - Metodologia de ensino
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Diversificação e adequação de estratégias didático-pedagógicas, de recursos tecnológicos e de instrumentos de avaliação</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.156 - Monitoria e tutoria
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contribuição da participação em programas de monitoria ou tutoria</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.157 - Nível do curso
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Nível de exigência do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.158 - Projetos de extensão tecnológica ou tecnologias sociais
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contribuição de ações comunitárias, projetos integradores, desenvolvimento/aplicação de tecnologias sociais, trabalhos de campo e serviços de extensão, e outras atividades ou projetos de extensão tecnológica</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.159 - Projetos de inovação tecnológica ou pesquisa aplicada
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contribuição de atividades de iniciação científica, projetos integradores, feira de ciências, olimpíadas de conhecimento e exposições tecnológicas, e outras atividades ou projetos de inovação tecnológica ou pesquisa aplicada</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.160 - Prospecção profissional quanto à expectativa
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Expectativa em relação ao mundo do trabalho a partir da conclusão do curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.161 - Relação com o corpo docente
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Qualidade da relação do estudante com os professores em geral: respeito, cooperação, diálogo no processo de ensino e de aprendizagem</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.162 - Trabalho em equipe
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contribuição do curso para o desenvolvimento de capacidade de trabalho em equipe</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
ESTUDANTE	DIMENSÃO: PERCEPÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
	INDICADOR: 3.163 - Vivência no mundo do trabalho
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Contribuição de visitas técnicas, aprendizagem em serviço ou experiência no mundo do trabalho, exceto estágio</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Documentos institucionais: Relatório de autoavaliação Sujeitos: Estudante</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

APÊNDICE D – INDICADORES PRÉVIOS A AVALIAÇÃO DE EGRESSO

EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.57 - Conclusão do ensino fundamental
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tempo entre conclusão do ensino fundamental e ingresso no curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.58 - Conclusão do ensino médio
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Tempo entre conclusão do ensino médio e ingresso no curso</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.59 - Cor/etnia/raça
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Cor/etnia/raça</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.60 - Estado civil
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Estado civil</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.61 - Experiência de trabalho
	<p>Aspectos ou critérios de análise: Experiência de trabalho</p> <p>Equação de cálculo (quando há): Não se aplica</p> <p>Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário</p> <p>Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso</p> <p>Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente</p>

EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.62 - Financiamento pessoal
	Aspectos ou critérios de análise: Financiamento pessoal Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.63 - Moradia - habitantes
	Aspectos ou critérios de análise: Numero de habitantes na moradia Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.64 - Moradia - tipo
	Aspectos ou critérios de análise: Tipo de moradia Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.65 - Prática de estudos
	Aspectos ou critérios de análise: Número de horas semanais dedicadas aos estudos Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.66 - Prática de leitura
	Aspectos ou critérios de análise: Número de livros lido no último ano Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.67 - Regime de trabalho
	Aspectos ou critérios de análise: Regime de trabalho Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.68 - Renda familiar
	Aspectos ou critérios de análise: Renda familiar total Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.69 - Renda pessoal
	Aspectos ou critérios de análise: Renda pessoal Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.70 - Tipo de curso - ensino médio
	Aspectos ou critérios de análise: Tipo de curso de ensino médio concluído Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.71 - Tipo de escola - ensino fundamental
	Aspectos ou critérios de análise: Tipo de escola do ensino fundamental Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÔMICA
	INDICADOR: 4.72 - Tipo de escola - ensino médio
	Aspectos ou critérios de análise: Tipo de escola do ensino médio Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.73 - Adequação do perfil profissional de conclusão
	Aspectos ou critérios de análise: Adequação dos conhecimentos e competências que compõem o perfil profissional do curso em relação às atividades desenvolvidas no trabalho Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Empregador e Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.74 - Adequação e desempenho de conhecimentos/competências
	Aspectos ou critérios de análise: Adequação de conhecimentos e competências adquiridos para a atuação profissional Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Empregador e Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.75 - Compatibilidade dos conhecimentos teóricos e práticos
	Aspectos ou critérios de análise: Compatibilidade dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso para as atividades exigidas na atuação profissional Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.76 - Compatibilidade entre as tecnologias e equipamentos do curso
	Aspectos ou critérios de análise: Compatibilidade entre as tecnologias e equipamentos utilizados no curso e na atividade profissional Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.77 - Efetividade do curso quanto à progressão funcional
	Aspectos ou critérios de análise: Contribuição do certificado do curso para a progressão profissional Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.78 - Eficácia do curso quanto a conteúdos ou competências
	Aspectos ou critérios de análise: Contribuição dos conteúdos/competências adquiridos ao longo do curso para as atividades exigidas na atuação profissional Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.79 - Gestão escolar
	Aspectos ou critérios de análise: Adequação dos mecanismos de acompanhamento e avaliação de egressos
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.80 - Índice de satisfação do egresso
	Aspectos ou critérios de análise: Nível de satisfação geral do egresso em relação ao desempenho em competências básicas, específicas e atitudinais e adequação do perfil ao trabalho
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: DESEMPENHO E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.81 - Índice de satisfação do empregador
	Aspectos ou critérios de análise: Nível de satisfação geral do empregador em relação ao desempenho em competências básicas, específicas e atitudinais e adequação do perfil ao trabalho
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Empregador Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.82 - Falta de trabalho/ocupação
	Aspectos ou critérios de análise: Motivos para não estar trabalhando
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.83 - Inserção profissional fora da área de formação
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de egressos atuando no mundo do trabalho (formal, não formal ou informal) fora da área de formação ou áreas correlatas
	Equação de cálculo (quando há): Total de egressos por tipo de vínculo / total de egressos pesquisados Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: RAIS, CAGED ; SISTEC Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.84 - Inserção profissional na área de formação
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de egressos atuando no mundo do trabalho (formal, não formal ou informal) na área de formação Equação de cálculo (quando há): Distribuição de egressos por tipo de vínculo de trabalho Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: RAIS, CAGED ; SISTEC Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.85 - Prospecção profissional fora da área de formação
	Aspectos ou critérios de análise: Renda obtida em trabalho fora da área de formação, em média Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: RAIS, CAGED; SISTEC Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.86 - Prospecção profissional na área de formação
	Aspectos ou critérios de análise: Renda obtida em trabalho na área de formação, em média Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: RAIS, CAGED; SISTEC Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.87 - Prospecção profissional quanto à expectativa
	Aspectos ou critérios de análise: Atingimento da expectativa do egresso em relação ao mundo do trabalho a partir do curso concluído. Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário Fonte da pesquisa avaliativa: Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.88 - Taxa de inserção profissional
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de egressos com inserção profissional Equação de cálculo (quando há): Distribuição da taxa de inserção profissional por setor da economia Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Sujeitos: Egresso Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.89 - Taxa de renda média
	Aspectos ou critérios de análise: Renda média de egressos trabalhando Equação de cálculo (quando há): A definir Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: RAIS, CAGED; SISTEC Sujeitos: Egresso
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.90 - Taxa de renda média pela ocupação
	Aspectos ou critérios de análise: Renda média de egressos trabalhando pela renda média da ocupação Equação de cálculo (quando há): Renda média de egressos respondentes trabalhando / renda média da ocupação Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: RAIS, CAGED; SISTEC Sujeitos: Egresso
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: INSERÇÃO PROFISSIONAL
	INDICADOR: 4.91 - Taxa de vinculação com o mundo do trabalho na área de formação
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de egressos trabalhando na área de formação pelo número de respondentes trabalhando Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: RAIS, CAGED ; SISTEC Sujeitos: Egresso
	Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL
	INDICADOR: 4.92 - Progressão acadêmica horizontal fora da área
	Aspectos ou critérios de análise: Continuidade de estudos em curso do mesmo nível de ensino em área distinta da área de (horizontalização) Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Sujeitos: Egresso
	Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente
EGRESSO	DIMENSÃO: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL
	INDICADOR: 4.93 - Progressão acadêmica horizontal na área
	Aspectos ou critérios de análise: Continuidade de estudos em curso do mesmo nível de ensino na mesma área de formação (horizontalização) Equação de cálculo (quando há): Não se aplica Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados Fonte da pesquisa avaliativa: Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC Sujeitos: Egresso
	Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente

EGRESSO	DIMENSÃO: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL
	INDICADOR: 4.94 - Progressão acadêmica vertical fora da área
	Aspectos ou critérios de análise: Continuidade de estudos em curso no nível de ensino subsequente em área distinta da área de formação (verticalização fora da área)
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa:	
Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC	
Sujeitos: Egresso	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

EGRESSO	DIMENSÃO: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL
	INDICADOR: 4.95 - Progressão acadêmica vertical na área
	Aspectos ou critérios de análise: Continuidade de estudos em curso no nível de ensino subsequente na mesma área de formação (verticalização na área)
	Equação de cálculo (quando há): Não se aplica
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa:	
Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC	
Sujeitos: Egresso	
Tipos de curso para a avaliação: Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

EGRESSO	DIMENSÃO: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL
	INDICADOR: 4.96 - Taxa de inserção educacional
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de egressos com inserção educacional
	Equação de cálculo (quando há): Distribuição da taxa de inserção educacional por nível de ensino
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa:	
Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC	
Sujeitos: Egresso	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

EGRESSO	DIMENSÃO: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL
	INDICADOR: 4.97 - Taxa de progressão acadêmica horizontal
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de egressos com progressão acadêmica horizontal
	Equação de cálculo (quando há): Total de egressos que continuam(aram) estudando em curso do mesmo nível de ensino / total de egressos pesquisados
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa:	
Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC	
Sujeitos: Egresso	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	

EGRESSO	DIMENSÃO: TRAJETÓRIA EDUCACIONAL
	INDICADOR: 4.98 - Taxa de progressão acadêmica vertical
	Aspectos ou critérios de análise: Percentual de egressos com progressão acadêmica vertical
	Equação de cálculo (quando há): Total de egressos que continuam(aram) estudando em curso do nível de ensino subsequente / total de egressos pesquisados
	Procedimentos metodológicos: Aplicação de questionário; Utilização de base de dados
Fonte da pesquisa avaliativa:	
Sistemas e bases de informação: Censos; SISTEC	
Sujeitos: Egresso	
Tipos de curso para a avaliação: Qualificação Profissional; Técnico Articulado; Técnico Subsequente	