



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

CLÉSSIA LOBO DE MORAIS

**EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA:
AVALIAÇÃO DE RESULTADO DO PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO DO SESI COM CURSOS TÉCNICOS DO SENAI**

Salvador – BA
2013

CLÉSSIA LOBO DE MORAIS

**EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA:
AVALIAÇÃO DE RESULTADO DO PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO DO SESI COM CURSOS TÉCNICOS DO SENAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Tenório

Salvador – BA
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Morais, Cléssia Lobo de.

Educação básica e educação profissional na Bahia : avaliação de resultado do programa de articulação do ensino médio do SESI com cursos técnicos do SENAI / Cléssia Lobo de Moraes. – 2013.

195 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Tenório.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Programa de Educação Básica e Educação Profissional - Avaliação. 2. Ensino profissional. 3. Ensino médio. 4. Formação profissional. 5. Educação para o trabalho. I. Tenório, Robinson. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.246 – 22. ed.

CLÉSSIA LOBO DE MORAIS

**EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA:
AVALIAÇÃO DE RESULTADO DO PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO DO SESI COM CURSOS TÉCNICOS DO SENAI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 07 de maio de 2013.

Banca Examinadora

Robinson Moreira Tenório – Orientador
Doutor em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

Mariângela Silva de Matos
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia, Ufba, Brasil.

Marcos Antônio Vieira
Doutor em Educação
Universidade Federal da Bahia, Ufba, Brasil

Vera Fartes Bueno
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia, Ufba, Brasil

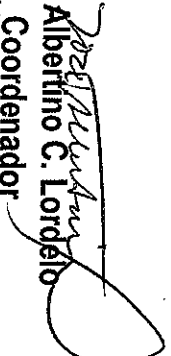


UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que Cléssia Lobo de Moraes realizou Defesa Pública de Dissertação de Mestrado intitulada **“EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: Avaliação de resultados do Programa de articulação do ensino médio do SESI com os cursos técnicos do SENAI”**, sob a orientação do Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório, sendo aprovada em 6 de maio de 2013. Integraram ainda como membros titulares da banca examinadora os Profs. Drs. Marcos Antonio Vieira, Vera Lúcia Bueno Fartes e Mariângela Silva de Matos.

Salvador, 6 de maio de 2013.


José Albertino C. Lordêlo
Coordenador
Prof. Dr. José Albertino Lordêlo
PPGE-PACED/UFBA
Coordenador

Dedico este trabalho a Jesus Cristo, meu Deus e Senhor, a minha Mãe Maria Santíssima, a qual eu pertenço e que intercede por mim. Meus pais Nilzete e Nunes, por terem me dado a chance de estudar e não querer mais parar. Meu noivo Wendell, que eu amo muito, que entendeu a minha falta de tempo. Meu orientador, prof. Robinson Tenório, e Andréia, que me apoiaram, especialmente em momento delicado que vivi, e a todos os que me ajudaram no Sesi e Senai.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui, mas consegui porque me cerquei de pessoas maravilhosas que até em escutar já ajudavam muito. A minha trajetória, não só do mestrado, sempre foi de muitas dificuldades, mas a felicidade, agora, de ter chegado ao fim de mais uma etapa sem desistir, como pensei muitas vezes, é uma sensação de leveza e de orgulho muito grandes.

Agora quero só agradecer e tentar me lembrar de todos, de alguma forma: meus pais, mais uma vez, por terem me apoiado; por todo o cuidado e orações da minha mãe, só me resta agradecer. Costumo dizer que tudo que sou e tudo o que tenho vem de Deus e vai para Deus, mas não teria nada se não fosse a educação que me deram. Agradeço a minha família pela compreensão da ausência e pela ajuda de muitas formas recebida. Agradeço ao meu noivo lindo por ter entrado na minha vida e ter ficado do meu lado, me ensinando, lendo o trabalho, torcendo e orando.

Agradeço ao meu orientador, Robinson Tenório, e todos os professores que contribuíram para a minha formação.

Agradeço aos colegas, especialmente Andréia que acompanhou tudo. Andréia, obrigada. Agradeço aos colegas do Sesi e Senai pelas contribuições para que eu conseguisse cumprir tudo que precisava, especialmente meus ex-chefes Manoelito Souza e Aroldo Valente e o atual Wagner Fernandes, pelos momentos de liberação para que eu conseguisse cumprir as aulas e atividades. Cristina e Janildes, sem palavras para vocês duas, mas digo muito obrigada.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Salvador, pela licença concedida, mesmo depois de um ano de espera, mas que em muito ajudou na formação. A minha CRE Subúrbio I e a coordenadora Jacirema representando todo o grupo, por tudo que me ensinaram, pessoal e profissionalmente. Impossível não me emocionar ao falar de vocês. Agora é voltar e contribuir. Por fim, mas não menos importante, meus amigos que não se esqueceram de mim, mesmo com a minha total ausência para me dedicar por dois anos a este sonho. Agradeço a todos vocês.

MORAIS, Cléssia Lobo. **Educação Básica e Educação Profissional na Bahia**: Avaliação de Resultado do Programa de articulação do ensino médio do Sesi com cursos técnicos do Senai. Salvador: Ufba, 2013.

RESUMO

No contexto atual de um mundo dinâmico e em constantes mudanças, a educação influencia e é influenciada por contínuas demandas da sociedade, identificando os saberes necessários ao cidadão deste século e tornando mais complexa a tarefa de entender a identidade e a função do ensino médio. Como última etapa da educação básica, esta deve preparar o discente para a continuação do percurso formativo, em níveis superiores de formação, ou para o mundo do trabalho? Falar em mundo do trabalho e educação é tratar também da educação profissional e das suas possibilidades de articulação ou integração com a educação básica e a atual expansão da oferta. Neste contexto que surge o Programa de articulação do Ensino Médio do Sesi com Cursos Técnicos do Senai, denominado Ebep, objeto da presente investigação que teve como objetivo geral avaliar os resultados do Ebep, a partir de três pontos, indicados como objetivos do programa: verificar se o programa tem viabilizado o atendimento às demandas da indústria e da sociedade, esta última delimitada nos egressos; investigar se o programa tem possibilitado o acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional, seja de qualificação ou superior; verificar se o programa tem possibilitado a integração às ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb. Para isso, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como instrumentos para a coleta de dados as técnicas de grupo focal, entrevista semiestruturada, análise documental, aplicação de questionários e análise de indicadores definidos em cada objetivo avaliado. O estudo foi desenvolvido na escola de ensino médio do Sesi e em uma das unidades do Senai, o Cetind. A população estudada compreende os egressos, os professores e coordenadores, gestores do Sesi, Senai e IEL, psicólogos e empresas envolvidas. De acordo a investigação realizada, o programa atende a demanda da indústria de profissionais de nível técnico qualificado, porém em quantidade de diplomados menor do que a necessidade. Também atende as demandas dos egressos por educação de qualidade e inserção no mercado de trabalho, porém apontam por melhorias pedagógicas no currículo e no indicador de empregabilidade. Identificamos que o programa atingiu o objetivo de possibilitar o acesso dos egressos em outros níveis de formação, especialmente no nível superior, na mesma área do curso técnico ou outra, em que na Turma I, 100% dos egressos estão cursando ou já concluíram a graduação. Na Turma V, o percentual é de 93%, e, na Turma VII, 73%. Quanto ao objetivo de ações integradas nas instituições, a avaliação aponta para atendimento, em parte, em relação ao desenvolvimento das ações articuladas Sesi, Senai e Iel, principalmente deste último. Ressaltamos que os resultados do programa Ebep poderiam ser ainda mais satisfatórios, se as ações previstas no início do programa tivessem continuidade, de forma a sistematizar o planejamento, a execução e a avaliação, de modo articulado, visto que a maioria dos indicadores analisados, e comparando-se três turmas de diferentes períodos, apontam para uma tendência de queda (baixo desempenho), como ocorreu com empregabilidade.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Profissional. Articulação. Avaliação de resultado.

MORAIS, Cléssia Lobo de. **Educación Básica y Educación Profesional en Bahía: Evaluación de Resultados del Programa de articulación de la enseñanza secundaria de Sesi con cursos técnicos de Senai.** Salvador: UFBA, 2013.

RESUMEN

En el contexto actual de un mundo dinámico y en constantes cambios, la educación influencia y es influenciada por continuas demandas de la sociedad, identificando los saberes necesarios a los ciudadanos de este siglo y tornando más compleja la tarea de entender la identidad y la función de la enseñanza secundaria. Como última etapa de la educación básica, ésta debe preparar el discente para la continuación de la carrera, ¿en niveles superiores de formación, o para el mundo del trabajo? Hablar en mundo del trabajo y educación es tratar de educación profesional y de sus posibilidades de articulación o integración con la educación básica y la actual expansión de la oferta. En este contexto que surge el Programa de articulación de la Enseñanza Secundaria de Sesi con los Cursos Técnicos de Senai, denominado Ebep, objeto de la presente investigación que tuvo como objetivo general evaluar los resultados de Ebep, a partir de tres puntos, indicados como objetivos del programa: verificar si el programa ha viabilizado el atendimento a las demandas de la industria y de la sociedad, ésta última delimitada en los egresos; investigar si el programa ha posibilitado el acceso a los alumnos a otros niveles de formación profesional, sea de cualificación o superior; verificar si el programa ha posibilitado la integración de las acciones desarrolladas en la educación básica y profesional, por medio de la articulación de las instituciones – Sesi, Senai e IEL – que integran el Sistema Fieb. Para eso, la investigación fue desarrollada a partir de un abordaje cualitativo y cuantitativo, utilizando como instrumentos para la recogida de datos las técnicas de grupo focal, encuesta semiestructurada, análisis documental, aplicación de cuestionarios y análisis de indicadores definidos en cada objetivo evaluado. El estudio fue desarrollado en la escuela de enseñanza secundaria de Sesi y en una de las unidades de Senai, el Cetind. La población estudiada incluye los egresos, los profesores y coordinadores, gestores de Sesi, Senai e IEL, psicólogos y empresas involucradas. De acuerdo a la investigación realizada, el programa atiende a la demanda de la industria de profesionales de nivel técnico cualificado, sin embargo, en cantidades de diplomados menor que la necesidad. También atiende a las demandas de los egresos por educación de calidad e inserción en el mercado de trabajo, pero apuntan por mejorías pedagógicas en el currículum y en el indicador de empleabilidad. Identificamos que el programa alcanzó el objetivo de posibilitar el acceso de los egresos en otros niveles de formación, especialmente en el nivel superior, en la misma área del curso técnico o en otra, el Grupo I, 100% de los egresos están cursando o ya terminaron la carrera. En el Grupo V, el porcentual es de 93%, y en el Grupo VII, 73%. Cuanto al objetivo de las acciones integradas en las instituciones, la evaluación apunta para atendimento, en parte, en relación al desarrollo de las acciones articuladas Sesi, Senai e Iel, principalmente de éste último. Recalamos que los resultados del programa Ebep podrían ser todavía más satisfactorios, si las acciones previstas en el inicio del programa hubiera tenido continuidad, de forma a sistematizar el plan, la ejecución y la evaluación, de modo articulado, visto que la mayoría de los indicadores analizados, y comparándose tres grupos de diferentes periodos, apuntan para una tendencia de caída (bajo desempeño), como ocurrió con la empleabilidad.

Palabras clave: Educación Básica. Educación Profesional. Articulación. Evaluación de resultados.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Resumo do histórico de implantação no DR/BA.....	69
Figura 2	– Itinerário Formativo Ebep (Sesi/Senai, 2005, 2010).....	75
Figura 3	– Matriz Geral do Ebep.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Média de anos de estudo de adolescentes de 15 a 17 anos.....	27
Gráfico 2	– Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17anos de idade, segundo as grandes regiões (1999/2009).....	28
Gráfico 3	– Taxa de abandono, por nível de ensino, segundo alguns países do Mercosul (2007).....	29
Gráfico 4	– Distribuição do número de matrículas na educação Profissional (Brasil, 2007-2010).....	35
Gráfico 5	– N° de Matrículas no Ensino Articulado Sesi/Senai.....	80
Gráfico 6	– Gênero dos egressos.....	102
Gráfico 7	– Quanto à declaração de cor.....	103
Gráfico 8	– Gênero dos professores participantes do grupo focal – Sesi e Senai.	105
Gráfico 9	– Idade dos professores participantes do grupo focal – Sesi e Senai...	106
Gráfico 10	– 10 Idade dos professores participantes do questionário – Sesi e Senai.....	107
Gráfico 11	– Tempo de experiência dos professores do grupo focal no programa EBEP.....	107
Gráfico 12	– Tempo de experiência dos professores do questionário no programa Ebep.....	108
Gráfico 13	– Gênero dos coordenadores pedagógicos presentes no grupo focal...	109
Gráfico 14	– Idade dos coordenadores do grupo focal.....	109
Gráfico 15	– Tempo de experiência dos professores no programa EBEP.....	110
Gráfico 16	– Satisfação do aluno em relação a formação.....	121
Gráfico 17	– Avaliação dos ambientes do Senai na visão dos egressos.....	122
Gráfico 18	– Avaliação dos ambientes do Sesi na visão dos alunos.....	123
Gráfico 19	– Informação do egresso sobre contratação após estágio.....	125
Gráfico 20	– Tempo entre a formação e a inserção no mundo do trabalho.....	126
Gráfico 21	– Interferência da imagem do Sesi e Senai na inserção do egresso ao mercado de trabalho	128
Gráfico 22	– Considerações da empresa sobre o mercado x formação técnica geral.....	128

Gráfico 23	– Visão dos alunos sobre o mercado de trabalho na sua área técnica...	129
Gráfico 24	– Quanto às expectativas dos egressos sobre o curso feito.....	130
Gráfico 25	– Ocupação atual do egresso.....	131
Gráfico 26	– Avaliação do egresso em aspectos do curso - Turma I.....	134
Gráfico 27	– Avaliação do egresso em aspectos do curso - Turma V.....	135
Gráfico 28	– Avaliação do egresso em aspectos do curso - Turma VII.....	136
Gráfico 29	– Avaliação geral do EBEP por parte do egresso.....	137
Gráfico 30	– Motivo da opção do curso técnico.....	139
Gráfico 31	– Pretensão dos egressos em relação ao curso feito.....	140
Gráfico 32	– Se o aluno já iniciou o curso superior.....	141
Gráfico 33	– Área do curso superior estudado.....	142
Gráfico 34	– Além do curso técnico realizado pelo Sesi e Senai, se já fez outros.	143
Gráfico 35	– Visão do egresso sobre a contribuição da matriz curricular para o desempenho profissional.....	144
Gráfico 36	– Sobre a importância do estágio para a formação profissional.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese da diferenciação da avaliação de resultado e impacto.....	59
Quadro 2	– Critérios de seleção da amostra e instrumentos utilizados.....	89-90
Quadro 3	– Fontes e instrumentos de pesquisa.....	91-92
Quadro 4	– Apresentação das relações dos indicadores analisados e instrumentos com os objetivos da pesquisa.....	98
Quadro 5	– Público da pesquisa.....	101
Quadro 6	– Dados sobre a empresa e responsáveis entrevistados.....	104
Quadro 7	– Demandas da indústria e dos egressos e indicadores relacionados.	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Proporção da PEA com 11 anos de estudo e com mais de 11 anos de estudo, segundo os grupos de idade (Brasil, 2009).....	30
Tabela 2	–	Taxa de aprovação, reprovação e abandono, por nível de ensino, segundo os países que compõem o Mercosul (2007).....	31
Tabela 3	–	Matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa (Brasil, 2002/2010).....	36
Tabela 4	–	Ensino Médio Sesi.....	80
Tabela 5	–	Ensino Médio Senai.....	82-83
Tabela 6	–	Número de matrículas, concluintes, taxas de diplomados e de empregabilidade das Turmas estudadas dos anos 2000, 2006 e 2008.....	114
Tabela 7	–	Considerações das empresas sobre a formação dos egressos.....	119
Tabela 8	–	Justificativa apresentada pela empresa sobre a não contratação do egresso.....	124
Tabela 9	–	Considerações sobre o desempenho técnico do egresso.....	126
Tabela 10	–	Atendimento das expectativas das empresas pelos egressos.....	127
Tabela 11	–	Seleção dos candidatos.....	127
Tabela 12	–	Notas das pesquisas de satisfação do Sesi com os pais e alunos.....	132
Tabela 13	–	Interesse em contratar alunos do SENAI.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cetind	Centro de Tecnologia Industrial Pedro Ribeiro Mariani
Cieb	Centro das Indústrias do Estado da Bahia
Cimatec	Centro Integrado de Manufatura e Tecnologia
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Ebep	Educação Básica articulada com Educação Profissional
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fieb	Federação das Indústrias do Estado da Bahia
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IFs	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Semtec	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
Setec	Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	18
1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO	19
2 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	21
2.1 CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: REFORMAS E ESTRUTURAÇÃO DA OFERTA	21
2.1.1 Ensino Médio Regular	24
2.1.2 A Educação Profissional	32
2.2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	41
3 A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	44
3.1 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO	44
3.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO	47
3.3 A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	55
3.3.1 Diferenciando a avaliação de resultados e a avaliação de impacto	57
3.4 OS INDICADORES DE AVALIAÇÃO	60
4 O PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO DO SESI ARTICULADO A CURSOS TÉCNI- COS DO SENAI NA BAHIA	64
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SESI E SENAI	64
4.1.1 Escola de ensino médio Djalma Pessoa – Sesi Piatã	66
4.1.2 Escola de educação profissional – Senai Cetind	67
4.2 HISTÓRICO DO PROGRAMA.....	68
4.2.1 Currículo da Educação Básica – Sesi e Competências da Educação Profissional – Senai	74
4.2.2 Gestão do programa Ebep	78
4.3 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EBEP	79
5 PERCURSO METODOLÓGICO	85
5.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	85
5.2 LOCAL DA PESQUISA	87
5.3 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO	87
5.4 A AMOSTRA DA PESQUISA	89
5.5 AS FONTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	90
5.6 ETAPAS DE PESQUISA.....	93
5.7 ANÁLISE DE DADOS	97
6 RESULTADOS DO PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO EBEP	100
6.1 PÚBLICO PARTICIPANTE.....	100
6.1.1 Perfil dos egressos participantes	102
6.1.2 Perfil das empresas e responsáveis	104
6.1.3 Perfil dos professores	105
6.1.4 Perfil dos coordenadores	109
6.1.5 Perfil da equipe gestora	111

6.2 A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	112
6.2.1 Atendimento às demandas da Indústria e da Sociedade	113
6.2.2 Acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional	138
6.2.3 Integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e Iel.....	145
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES.....	167
APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO – PESQUISA EGRESSOS	167
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EMPRESA.....	173
APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO – PESQUISA PROFESSORES SESI E SENAI.....	175
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS – COORDENADORES E GESTÃO SESI, SENAI E IEL.....	178
APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – PROFESSORES.....	180
APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – COORDENADORES.....	183
APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PESQUISADOS DO PROGRAMA EDUCAÇÃO BÁSICA ARTICULADA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	186
APÊNDICE H - MARCO LEGAL APRESENTADO PELO PROGRAMA EBEP	188
APÊNDICE I – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS EGRESSOS	190

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual de um mundo dinâmico e em constantes mudanças, a educação influencia e é influenciada por contínuas demandas da sociedade, identificando os saberes necessários ao cidadão deste século e tornando mais complexa a tarefa de entender a identidade e a função do ensino médio. Como última etapa da educação básica, esta deve preparar o discente para a continuação do percurso formativo, em níveis superiores de formação, ou para o mundo do trabalho?

Contribuir na análise sobre a identidade do ensino médio é o que nos propomos no presente estudo, recortando o período a partir de 1991, devido à importância das discussões, lutas e reformas ocorridas nos âmbitos da Educação Básica e Profissional, impulsionadas especialmente pelo cenário econômico que inspirou a realização da VI CBE – Conferência Brasileira de Educação. Tendo como tema central a “Política nacional de educação”, dividida em cinco subtemas, dois foram tratados com maior prioridade do que os demais: “Estado e educação” e “Trabalho e Educação”. Como ressalta Saviani (2010, p. 426), nessa conferência “se encontram as análises explicitadoras de uma nova fase que caracterizará a década de 1990.”

Podemos destacar ainda nesse período, marcos como o Relatório Jacques Delors, publicado pela Unesco em 1996, com os trabalhos da comissão que se dedicou a traçar as linhas para a educação mundial do século XXI (SAVIANI, 2010); a nova LDB (BRASIL, 1996), que resgata o nome ensino médio; a Resolução CNE/CEB nº 03 de 1998, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e a Resolução CNE/CEB nº 04 de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, por trazerem em seu conteúdo algo comum, ainda que no plano das intenções, ou seja: tratar o segmento do ensino médio como etapa importante para consolidar capacidades essenciais ao sujeito, na finalização da sua educação básica, especialmente nos aspectos de educação tecnológica, cidadania, aprender contínuo e formação geral para o trabalho.

Ainda no período dos anos de 1990, crescem os investimentos públicos para o ensino médio, iniciados na década de 1980, junto a órgãos financiadores externos (Banco Mundial, Bird), quando a prioridade nacional era o ensino fundamental, ocorrendo paralelamente a diminuição dos recursos para a educação profissional e o ensino superior.

Diferentes autores, como Frigotto (2004, 2005), Kuenzer (2005), Manfredi (2002), Saviani (2007) e Ferretti (1997), entre outros, têm indicado a falta de identidade do ensino médio, que ao mesmo tempo deve preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, apontando para a relevância de se assumir essas duas frentes, que são complementares.

O debate sobre este assunto é acirrado e não há consenso entre os teóricos sobre como lidar com a relação educação e trabalho, na última etapa da educação básica. Falar em mundo do trabalho e educação é tratar também da educação profissional, que antecede o início da oferta do ensino médio, pois teve a sua organização iniciada ainda no período colonial, como retrata Manfredi (2002), com os núcleos de formação de artesãos nas residências e colégios dos jesuítas, chamados escolas-oficinas.

Das escolas-oficinas para os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), muitos marcos legais, políticos e econômicos fundamentaram o cenário da oferta de educação profissional no Brasil, com avanços e retrocessos, ao longo da história.

Nesse cenário, o Serviço Social da Indústria (Sesi), junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Departamentos Regionais da Bahia, no ano 2000, elaboraram um projeto para a implantação de um programa que integrasse o ensino médio regular, iniciado no Sesi com este fim, à educação profissional ofertada pelo Senai, visando atender a necessidades da indústria local por mão de obra técnica qualificada.

Na implantação, o programa, denominado Ensino Médio e Educação Profissional (EmEp), atualmente está institucionalizado como Educação Básica e Educação Profissional (Ebep), visto a abrangência dos segmentos de ensino, acrescentando a possibilidade de também atender à educação de jovens e adultos, modalidade contemplada nos referenciais legais.

Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a finalidade do ensino médio é assegurar uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer os meios para a inserção profissional e a posterior progressão nos estudos.

Ainda na LDB, o artigo 35 observa que o ensino médio deve reunir os conteúdos necessários para que o indivíduo possa enfrentar em melhores condições a vida adulta, por intermédio do aprimoramento dos assuntos tratados na educação fundamental, assim como

traz, em seu artigo 36, a oferta de educação profissional, marcando a sua retomada, articulada ao ensino médio, seja de forma integrada ou concomitante.

Nessa perspectiva, o programa Ebep, objeto de estudo da presente pesquisa, surge como uma iniciativa da Federação das Indústrias do Estado da Bahia (Fieb), que apresenta, como objetivo geral:

articular as ações da Educação Básica do Sesi com a Educação Profissional oferecida pelo Senai, de forma que estejam integradas aos diferentes processos de trabalho, ciência e tecnologia, visando à formação integral e contínua do indivíduo e sua inserção na vida social e produtiva (SESI; SENAI, 2001, p. 23).

Como objetivos específicos, o programa se propõe a (SESI, 2010, p. 23):

1. Promover a formação e o desenvolvimento integral do aluno, ampliando suas condições para aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver;
2. Viabilizar a melhoria dos processos, dos resultados e do atendimento às demandas da indústria e da sociedade;
3. Possibilitar aos alunos o acesso a níveis de formação profissional, cada vez mais elevados; e
4. Integrar as ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb.

A partir de uma análise preliminar, foi possível agruparmos os objetivos específicos apresentados em dois grandes temas: a formação integral alicerçada nos quatro pilares da educação¹ para o século XXI da Unesco (objetivo específico 1) e a formação profissional (demais objetivos específicos).

A interação dos objetivos acima citados como segundo tema, a partir de sua aplicação prática no processo de formação profissional dos discentes, será foco do estudo, não por ser mais importante que o primeiro, formação integral, mas pelo desafio de articulação das duas vertentes de formação, básica e profissional, que fizeram emergir as seguintes questões de pesquisa:

1. De que forma o programa de articulação do ensino médio à educação profissional implantado pelo Sesi e Senai tem atendido às demandas da indústria e da sociedade?

¹ Aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender.

2. O programa tem possibilitado aos alunos o acesso a níveis de formação profissional posteriores ao curso feito?

3. O programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e IEL, que integram o Sistema Fieb?

1.1 OBJETIVOS

A investigação tem como objetivo geral avaliar os resultados do programa de articulação do ensino médio do Sesi à educação profissional do Senai; por isso, os objetivos propostos pelo Sesi e Senai no programa Ebep se tornaram os objetivos da pesquisa, fundamentando-se naquilo a que se propõem para a aplicação de uma avaliação de resultados.

Assim, a partir dos objetivos propostos pelo programa, definimos os objetivos específicos da presente pesquisa, para compreender porque as instituições apresentam o Ebep como um modelo de eficácia para os estudantes nessa etapa de estudo, visto se tratar de um segmento de ensino que ainda se apresenta como um grande desafio para as políticas educacionais vigentes.

Diante do exposto, como objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

Objetivo específico 1: verificar se o programa tem viabilizado o atendimento às demandas da indústria, conforme contemplado em um dos seus objetivos. A aludida demanda refere-se à técnicos qualificados para a produção, conforme verificado no estudo inicial do contexto;

Objetivo específico 2: investigar se o programa tem possibilitado o acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional, seja de qualificação ou superior;

Objetivo específico 3: verificar se o programa tem possibilitado a integração às ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb.

Esta pesquisa se justifica a partir da necessidade de avaliar os possíveis resultados alcançados pelo programa, ainda que recortado a um tipo de oferta, já que este se coloca

atualmente em um processo de expansão nas instituições, simultâneo ao movimento de implantação de políticas públicas, com vistas ao incremento da integração das duas modalidades no país, seja formação profissional concomitante ou pós-médio.

O interesse é avaliar os resultados do programa de articulação, por considerar importante sinalizar para as instituições Sesi e Senai a importância de se ter uma avaliação de resultados do programa, não realizada desde a sua implantação, já que é financiado pela indústria, por meio do repasse de recursos financeiros, e se propõe a atender à própria indústria, com a oferta de profissionais qualificados conforme a sua demanda.

1.2 ESTRUTURA DO TRABALHO

A pesquisa está estruturada em sete capítulos, assim distribuídos:

Capítulo 1 – **Introdução** ao estudo.

Capítulo 2 – **O Ensino Médio e a Educação Profissional** – Este capítulo tem por finalidade apresentar o contexto geral do ensino médio e da educação profissional no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, com as reformas e organização, já que o programa avaliado se apresenta nesse contexto. Para isso, apresentamos os marcos legais, a estruturação das ofertas de ensino médio e educação profissional, conceitos de competência na relação com educação profissional e qualificação, os desafios e perspectivas das modalidades, incluindo a integração entre ambas.

Capítulo 3 – **A Avaliação de resultado** – Neste capítulo, buscamos discorrer sobre a avaliação como campo cada vez mais relevante, conceitos e tipos de avaliação a partir de cada necessidade. Para isso, relatamos a avaliação de resultados e sua relação com programas e políticas, cada vez mais demandada em tempos de discussões sobre *accountability*² ou prestação de contas com responsabilização. Foi realizada uma abordagem que apresenta procedimentos da avaliação de resultados e sua diferença da avaliação de impacto, visto que são tratadas na literatura de forma ora similar ora diferente.

² Na literatura há uma vasta produção sobre o tema *accountability*. Aqui se apresenta como prestação de contas e responsabilização em termos gerais.

Capítulo 4 – O Programa de Ensino Médio do Sesi articulado com Cursos Técnicos de nível médio do Senai na Bahia – Neste capítulo, apresentamos o histórico e a estruturação do programa de articulação do ensino médio do Sesi à educação profissional do Senai na Bahia, objeto deste estudo. Nesses termos, é relevante explicitar e compreender suas possibilidades e como é desenvolvido em uma escola do Sesi e uma das unidades de formação profissional do Senai, a primeira a integrar o programa.

Capítulo 5 – Percurso metodológico – Apresentamos aqui os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, em todas as suas etapas, desde a coleta de dados até seu tratamento, análise e considerações. Neste capítulo, abordamos as dificuldades encontradas e as ações tomadas para a solução e o alcance dos resultados esperados.

Capítulo 6 – Os resultados do Programa de Articulação Ebep a partir dos seus objetivos – Neste capítulo, são apresentados os achados do estudo, a partir do tratamento dos dados e das análises. É a parte do estudo dedicada a apresentar a avaliação de resultados do programa, conforme os procedimentos previstos.

Capítulo 7 – Considerações Finais – A conclusão do estudo apresenta considerações e sugestões extraídas por meio da análise de dados. Espera-se com este trabalho poder contribuir com os estudos sobre a oferta de ensino médio e profissionalizante, bem como sobre a maneira pela qual a aludida relação entre ambos alcança resultados com vistas à inserção dos jovens atendidos no mundo do trabalho, sem reduzir a formação básica que importa à vida social.

2 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O presente capítulo tem como proposta apresentar o contexto geral do ensino médio e da educação profissional no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, relacionando-o às reformas e à estruturação da oferta, por considerarmos que é nesse contexto que o programa ora avaliado se insere. Para isso, serão abordados o ensino médio e a educação profissional, em seus referenciais legais e implicações. Finalmente, apontamos para perspectivas e desafios das modalidades, considerando suas possibilidades de integração ou de articulação entre ambos.

2.1 CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: REFORMAS E ESTRUTURAÇÃO DA OFERTA

O período da década de 1990 é muito relevante para contextualizar a educação profissional e o ensino médio no Brasil. Muitas leis³, resoluções e decretos foram revisados e criados para estruturar a oferta das duas modalidades, em decorrência principalmente das pressões do cenário econômico, com suas novas dinâmicas de desenvolvimento. Entretanto, entendemos que para equacionar as dificuldades e desafios das ofertas de ensino médio e educação profissional o respaldo legal não foi suficiente. De acordo com Manfredi (2002), a política estratégica adotada pelo governo federal, à época, orientou-se pelos princípios de descentralização das atividades, pela conjunção de recursos públicos, privados e externos e pela participação de múltiplos atores, incluindo ONGs, empresas, sindicatos e instituições privadas de formação profissional.

Os autores tratados neste estudo, como Franco (1994), Frigotto (2005, 2006), Ferreti, (1997), Kuenzer (2006) e Manfredi (2002), dentre outros, destacam que a reforma, tanto do ensino médio como da educação profissional, objetivava modernizar a oferta, de maneira a acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho, bem como

³ Os marcos legais do ensino médio e da educação profissional, especificadas no programa Ebep, estão em quadro resumo no Apêndice H.

a exigências de flexibilidade, produtividade e competitividade, palavras em uso decorrentes da economia global. A exemplo da própria LDB (BRASIL, 1996), que retoma o termo ensino médio e coloca, no seu artigo 35, a preparação básica para o trabalho, de forma que o educando seja capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação, e também traz, em outro capítulo, a educação profissional como modalidade de educação.

O cenário de aproximação entre a educação e o trabalho, na última etapa da educação básica, também é uma forma de dar respostas às necessidades do público atendido, como demonstram algumas pesquisas realizadas junto aos jovens sobre suas expectativas e anseios nessa fase de formação. Se considerarmos os dados sobre acesso, permanência e qualidade, por exemplo, como os dados do PNAD 2006 (KRAWCZYK, 2009), que mostram os mais baixos índices de matrícula, de concluintes e na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Podemos perceber que um dos desafios da oferta de ensino médio e educação profissional está na superação dos aludidos índices.

Todavia, nesse ponto, uma crítica recorrente dos autores mencionados (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2005, 2006; FERRETI, 1997; KUENZER, 2006, e outros), aparece, ao se tratar do ensino médio e da educação profissional, especialmente em relação à dualidade na estruturação de ambas, admitindo, como critica Kuenzer (2005), que ter redes de ensino separadas, ainda que justificadas em articulação, podem, na prática, resgatar a separação entre o ensino propedêutico e o ensino para e no trabalho, arriscando a se aproximar mais do estilo taylorista, que a própria organização capitalista atual diz não mais atender.

Importante ressaltar que esse distanciamento entre educação e trabalho, acima referido, remonta desde o Brasil Colônia, de acordo com os estudos da história da educação profissional, que Mafrendi (2002) aborda, quanto ao distanciamento entre o trabalho manual e o intelectual, mantido ainda no Brasil Império, período destacado pelo ensino propedêutico, com vistas às já criadas instituições de ensino superior, para parcela privilegiada e os liceus de artes e ofícios, para a parcela mais pobre e excluída.

Da República até os anos de 1930, como ainda destacado em Manfredi (2002, p. 80), o sistema educacional escolar e a educação profissional, compondo redes de escolas, estruturam-se, para os pobres e os pertencentes aos setores populares urbanos, que se configuram como futuros assalariados, surgindo daí a diversificação da educação escolar profissionalizante.

Dando um salto e chegando às décadas de 1960 e 1970, no processo de industrialização do país, a política educacional vigente para o ensino médio colocou a sua finalidade na formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção, como destaca Cunha (2006). Essa tendência levou o Brasil a propor a profissionalização compulsória, Lei n.º 5.692/71, antiga Lei de Diretrizes e Bases.

A referida LDB de 1971 nasce sem condições de ser operacionalizada e sofre críticas pela concepção embasada na negação da relação com o ensino superior e pela falta de condições físicas e financeiras de ampliar a oferta de cursos técnicos, como retratam os diferentes autores já mencionados. Como as escolas, principalmente as públicas, iriam se estruturar para a profissionalização dos alunos, sem professores especialistas e laboratórios? O problema se repetiria nos dias atuais, caso a mesma medida fosse tomada.

Podemos perceber, como destaca Manfredi (2002), diversas concepções sobre a relação entre a educação básica e profissional: as que consideram a educação profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, reduzida ao aspecto instrumental demandado pelas inovações do sistema produtivo, e as outras orientadas pelas ideias de uma educação tecnológica, na perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. Essa última concepção é possível e parece ser a mais coerente com a formação integral que se quer, e é esse tipo de articulação na oferta do ensino médio com educação profissional que buscamos verificar neste estudo.

Retratamos mais uma vez a LDB vigente (BRASIL, 1996), ao localizar o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, no seu artigo 35, define essa etapa como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, pois lhe fornecendo os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, art. 22). Todavia, esse não é um processo simples, no segmento, como destaca Krawczik (2009, p. 7), sobre as dificuldades em torno do ensino médio:

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro é consensual a percepção de que o ensino médio é uma etapa que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade.

Na mesma lei, (BRASIL, 1996), encontramos a educação profissional, no art. 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.”

Para retratar a base da educação profissional, vista a importância sociológica do tema, Ramos (2006, p. 26) a fundamenta como a relação da formação do homem na forma como produz a essência do seu existir por meio do trabalho, em contato com a natureza e com outros homens, como ele age e se modifica nessa relação, e resume o contexto sociológico da discussão: “É preciso, inicialmente, dizer que compreendemos por formação humana o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência”.

Esse posicionamento é o mais próximo do que concordamos, na oferta da educação profissional, especialmente articulada ou integrada ao ensino médio regular, porque, mais do que promover formação técnica para os jovens, visando sua empregabilidade, consideramos que é preciso promover uma formação autônoma, de sujeitos que tenham condições de fazer escolhas, definir seu percurso formativo e interagir no seu meio social, transcendendo o fazer técnico.

Acreditamos que é no currículo da formação proposta que podemos nos aproximar dessas bases, no contexto de cada uma das modalidades, educação básica e educação profissional. A seguir apresentamos separadamente os dois segmentos de ensino, a começar pelo ensino médio.

2.1.1 Ensino Médio Regular

A partir da Constituição Federal, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta a organização da educação brasileira constituída em duas etapas: *educação básica*, com os segmentos da educação infantil, ensino fundamental e médio, e *educação superior*.

A universalização da educação formal não ocorre à toa, mas como Manfredi (2002) coloca, sob a expansão do capitalismo industrial, que criou a necessidade da universalização da escola, como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho.

Dos segmentos de ensino da educação básica, o ensino fundamental foi o mais priorizado nos estudos, no marco legal e até no financiamento, a exemplo do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), criado em 1996, que excluía o ensino médio na conta do repasse de recursos para as secretarias. O ensino médio passou a ter vez, em relação a recursos, na criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), que substituiu o Fundef, desde janeiro de 2007 (MEC).

No ano de 2000, portanto, antes do Fundeb, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), apresentando o ensino médio com os objetivos de – além de aprimorar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental – despertar e desenvolver no alunado competências e habilidades para continuar aprendendo e aprimorando seus estudos, para maior adaptabilidade ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania, por intermédio do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Na definição do objetivo, já encontramos termos que podem ser tratados como contraditórios no âmbito do mesmo contexto: **competências** e **adaptabilidade** ao mercado de trabalho. Mais à frente, apresentamos o conceito de competências, defendido no estudo que diferencia o que se pode chamar de adaptação e qualificação.

Sobre a oferta, o ensino médio é desenvolvido em estabelecimentos públicos e privados; nos primeiros, de forma gratuita e prioritariamente pelos sistemas estaduais de ensino, e a sua duração mínima é de três anos. A faixa etária definida do público atendido, na modalidade regular, é de 15 a 17 anos, o que corresponde a quase 6% da população do Brasil, em 2009, que era de 191 milhões de habitantes (IBGE, 2010), ou seja, a cerca de 11 milhões de jovens na faixa correspondente ao ensino médio.

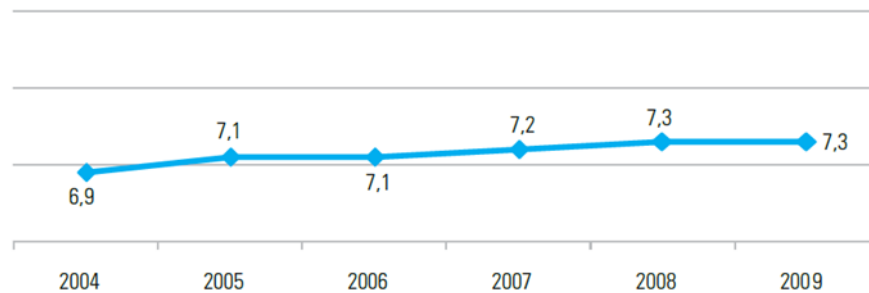
Nesse aspecto, destacamos a fragilidade da organização desigual da oferta desse segmento de ensino, considerando a área pública: estrutura física das escolas, que avançou pouco na adoção de recursos didáticos e ambientes de aprendizagem, especialmente laboratórios; contratação e formação de professores, inclusive condizente com a etapa de ensino; currículo adequado às necessidades do público atendido e do mundo atual, diversificando as práticas de ensino e a inserção de aulas práticas; tomada de decisão dos gestores, para ações de efetiva melhoria do desempenho, coerente com os resultados frágeis das avaliações nacionais, a exemplo do Enem, em que os estudantes tiveram uma média de 494,6 na edição de 2011, inferior à edição anterior, que foi de 511,2. Porém, ainda

encontramos escolas alheias à compreensão do que essa avaliação poderia contribuir, na busca de melhorias, seja por não entender e não participar da composição da proposta de avaliação, seja pela política do Enem, ainda frágil em relação à organização e à comunicação.

Segundo a LDB vigente, (BRASIL, 1996), os conteúdos curriculares devem observar os seguintes aspectos: (I) a difusão de valores fundamentais; (II) orientação para o trabalho; (III) as condições de escolaridade em cada estabelecimento escolar e a promoção do desporto educacional, conforme previsto no Art. 27. Nesse sentido, o currículo do ensino médio destacará a “educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes [...]” (art. 36), ressaltando a importância das linguagens, códigos e suas tecnologias; as ciências da natureza, a matemática e suas tecnologias e as ciências humanas e suas tecnologias. De forma que, ao final do ensino médio, o aluno possa ter domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, ter conhecimento das formas contemporâneas de linguagem e domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania (Art. 36, §1º).

Em resposta a esses desafios é que algumas políticas surgem ou são revisadas, visando incrementar a relação entre educação e trabalho, ainda na educação básica. Porém, para pensar a política pública de ensino médio, partindo do público atendido, sujeitos jovens e adultos, como registra Frigotto (2004, p. 57), é preciso tomar como base uma compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento, nesse nível de ensino, pelo qual se articule ciência, cultura e trabalho. A articulação dos aspectos da ciência, da cultura e do trabalho, defendida pelo autor, é um ponto convergente com o que defendemos aqui, porém compreendendo que as necessidades emergentes das novas relações do contexto produtivo também precisam ser consideradas, assim como as necessidades dos estudantes, pois muitos se evadem, sem que concluam a educação básica.

Esse ponto, apesar da nossa Constituição Federal, (BRASIL, 1988), reconhecer, no art. 205, a educação como um direito de todos, consagrando, assim, a sua universalidade, é claramente observado no indicador de anos de escolaridade dos adolescentes brasileiros, de 15 a 17 anos, em 7,3 anos de estudo, ou seja, sequer completaram o ensino fundamental de 9 anos de estudo (UNICEF, 2011), devido ao acúmulo de repetência e evasão, como mostra o gráfico a seguir (UNICEF, 2011).

Gráfico 1 – Média de anos de estudo de adolescentes de 15 a 17 anos

Fonte: IBGE/Pnad (2009).

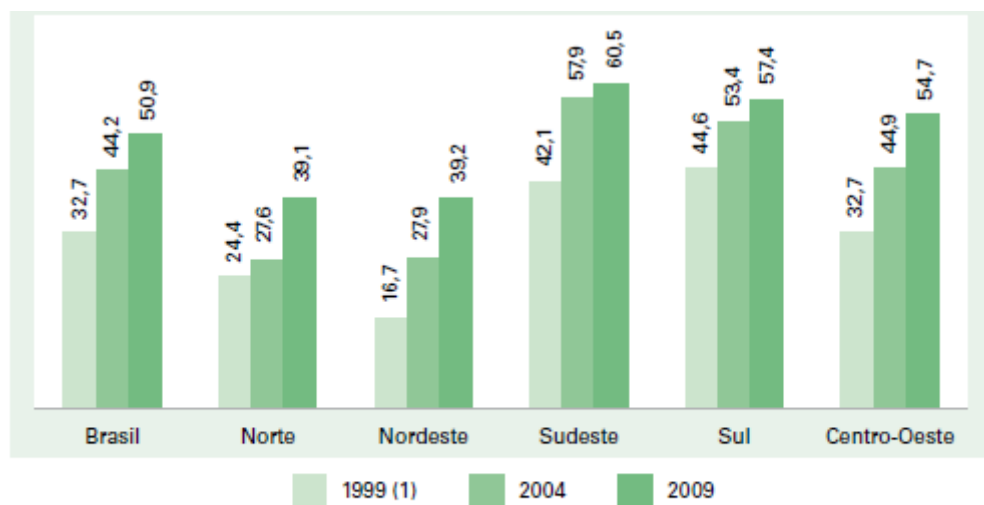
Importante ressaltar também que o índice já é melhor do que em 2004, que era de apenas 6,9 anos de estudo. Ainda nesse ponto, um documento que também precisa ser citado, na discussão sobre a oferta do ensino médio, é o Plano Nacional de Educação (PNE), ainda que apresente fragilidades quanto à organização e ao trabalho docente, especialmente neste segmento; mas destacamos o que apresenta como objetivos e metas relacionados ao ensino médio e à educação profissional, no que tange ao acesso, à permanência e à conclusão, como destacamos a seguir.

✓ Acesso ao ensino médio regular:

- a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infraestrutura identificadas ao longo do processo de reordenamento da rede física atual;
- no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos com defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem;
- o oferecimento de vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda de ensino médio, em decorrência da universalização e regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- adotar medidas para ampliar a oferta diurna e manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.

A partir do ano de 2000, podemos considerar pequenas melhorias no acesso ao ensino médio, demonstradas no crescimento das matrículas. Segundo relatório da Unicef (2011) sobre a situação da adolescência brasileira, o percentual de adolescentes de 15 a 17 anos que frequentam o ensino médio cresce de 44,4%, em 2004, para 50,9 em 2009 (UNICEF, 2011). Outro dado que melhora é a taxa de escolarização líquida desse público, que indica a proporção da população que se encontra frequentando a escola no nível adequado à sua idade. Podemos verificar, no gráfico 2, que o Brasil sai do índice de 32%, estabelecido em 1999, para 50%, em 2009. Melhora, mas mostra que ainda temos um desafio grande pela frente, principalmente se olharmos por região, pois os números evidenciam a desigualdade entre as regiões Nordeste e Norte, com os índices mais baixos. Destaca-se, ainda, que as regiões Nordeste e Norte apresentam percentuais de melhoria menores que o Brasil, no período de 1999 e 2009.

Gráfico 2 – Taxa de escolarização líquida dos adolescentes de 15 a 17 anos de idade, segundo as grandes regiões (1999/2009)



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

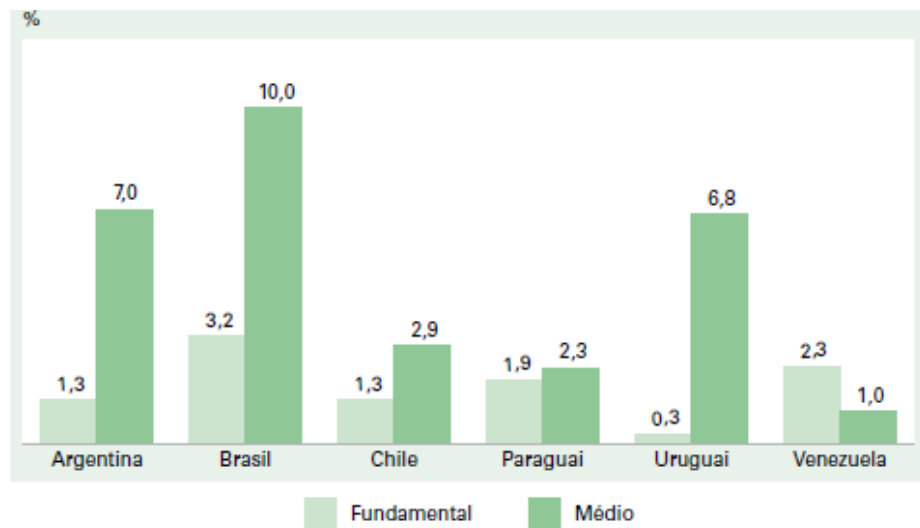
Aspectos de desigualdade em relação ao acesso ao ensino médio, com base em dados como o Pnad de 2006, mostram que pessoas com idade de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres, apenas 24,9% estavam matriculados, enquanto, entre os 20% mais ricos, 76,3% frequentavam essa etapa do ensino. Situação mais crítica encontra-se na região Nordeste.

✓ Permanência e conclusão do ensino médio:

- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma a diminuir para quatro anos o tempo médio para a conclusão deste nível.

No Brasil, conforme a Síntese dos Indicadores Sociais, divulgada pelo IBGE em 2010, somente 37% dos jovens de 18 a 24 anos já haviam completado a etapa do ensino médio, ou seja, em faixa etária superior à idade chamada regular para o segmento. Os estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com a avaliação dos concluintes do Ensino Médio em nove estados, revelam que 54% dos alunos são originários de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos, e, na Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mais de 50% desses têm renda familiar de até três salários mínimos. Esse dado pode ser correlacionado ao indicador da evasão, chamada no PNE de abandono, considerando que essa desistência irá impactar na conclusão do curso.

Gráfico 3 – Taxa de abandono, por nível de ensino, segundo alguns países do Mercosul (2007)



Fonte: Relatório de Sínteses de Indicadores Sociais (IBGE, 2010).

Observamos que o Brasil tem os piores índices de evasão, principalmente no ensino médio; como consequência terá os mais baixos também de concluintes da educação básica e no indicador do número de anos de estudo do brasileiro. A média de anos de estudo do segmento etário que compreende as pessoas de 25 anos ou mais de idade revela o *status* de

escolaridade de uma sociedade. No País, a média, em 2009, era de 7,1 anos de estudo nesse segmento, o que representa uma escolaridade abaixo da conclusão do ensino fundamental.

Tabela 1 – Proporção da PEA com 11 anos de estudo e com mais de 11 anos de estudo, segundo os grupos de idade (Brasil, 2009)

Grupos de Idade	Proporção da PEA (%)	
	11 anos de estudo	11 anos ou mais
18 a 24 anos	40,7	15,2
25 a 34 anos	34,9	21,1
35 a 49 anos	25,0	18,2
50 a 59 anos	15	15,1
60 ou mais anos	8,5	10,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009.

Na população economicamente ativa (PEA), o maior percentual com 11 (onze) anos de estudo, correspondente ao ensino médio, está na faixa mais jovem, o que não ocorre com a quantidade maior de anos de estudo, que corresponde ao ensino superior, que está na faixa de 25 anos a 34 anos.

Analisando as causas dessa saída da escola antes da conclusão do curso, segundo a Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2010), aparece a falta de estímulo e o desinteresse pela escola, ou seja, os alunos perdem o interesse em continuar estudando porque a escola deixa de ser um lugar atraente e com significado.

Outra razão da evasão, já conhecida, é de natureza socioeconômica, ou seja, o abandono da escola está motivado pela necessidade de manutenção econômica do aluno e do núcleo familiar. O estudante deixa a escola em busca de emprego e renda. Esse fato é constatado, quando pesquisamos dados de evasão das secretarias municipais e estaduais, e quando os correlacionamos à oferta de educação de jovens e adultos, pois já enxergamos literalmente a juvenilização das salas de aula. Na tabela 2, a seguir, podemos analisar os dados de aprovação, reprovação e abandono, por países do Mercosul.

Tabela 2 – Taxa de aprovação, reprovação e abandono, por nível de ensino, segundo os países que compõem o Mercosul (2007)

Países do MERCOSUL	Taxa					
	De aprovação		De reprovação		De abandono	
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Argentina	92,3	74,3	6,4	18,8	1,3	7,0
Brasil	85,8	77,0	11,0	13,1	3,2	10,0
Chile	95,2	90,9	3,5	6,3	1,3	2,9
Paraguai	93,4	90,9	4,7	6,9	1,9	2,3
Uruguai	92,0	72,7	7,7	20,4	0,3	6,8
Venezuela	91,4	91,9	6,3	7,2	2,3	1,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, 2009.

Observamos que o ensino médio tem índices mais baixos do que o ensino fundamental, em todos os países, ou seja, a última etapa da educação básica, última etapa também a entrar na pauta dos investimentos e reformas, é um desafio que parece ter superação apenas na Venezuela, no Chile e no Paraguai.

O que destacamos aqui é que esses dados compõem indicadores educacionais que precisam ser estratificados, analisados e interpretados, para a tomada de decisão dos gestores, especialmente na reformulação ou elaboração de políticas públicas educacionais. Políticas generalistas, que desconsiderem o contexto de desigualdade, no máximo arranhão o problema, mas a desigualdade permanecerá, e uma das estratégias que têm aparecido nas políticas educacionais e na literatura, com a promessa de agregar valor à oferta do ensino médio, está na sua articulação à educação profissional, ou seja, uma oferta contextualizada no mundo do trabalho. A seguir, vamos adentrar um pouco mais a modalidade de formação profissional.

2.1.2 A Educação Profissional

Compreender o contexto de organização da educação profissional no Brasil contribui para entender o quanto as demandas do mundo do trabalho impregnam a oferta da educação básica, de modo que, como frisa Ferretti (1997, p. 228), as relações entre a qualificação profissional, a educação geral e específica e a globalização da economia de mercado, com suas pressões por produtividade e competitividade, “são, ao mesmo tempo, promotoras do trabalho humano em nível mais desenvolvido e fragilizadoras deste sob dois aspectos distintos: o controle sutil e a ameaça constante da exclusão.”

Com a globalização da economia de mercado e a pressão por produtividade e competitividade, reforça-se a necessidade de mão de obra qualificada, assunto estampado nas mídias, alardeando que passamos pelo apagão de mão de obra. Fatos que fortalecem cada vez mais a relação entre o mundo do trabalho e suas transformações dinâmicas e a organização e dificuldades enfrentadas na educação básica e na educação profissional.

As mudanças na oferta de educação profissional foram mais de conjuntura do que curriculares, com a dificuldade de tirar das propostas pedagógicas o trabalho como princípio educativo e ir para a prática. O conceito de trabalho evoluiu, ao longo da história, assim como o seu sentido está relacionado à visão, aos contextos político e econômico, e até cultural, de cada período (MANFREDI, 2002; FERRETI, 1997; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004; SILVA, 2008).

Manfredi (2002, p. 33) destaca como desde os tempos mais remotos o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades. A autora faz referência a Dereymez (1995) para colocar o trabalho como constituinte de uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas, ou seja, instrumento de inserção social.

O conceito de trabalho assumido como princípio educativo, como alertam Frigotto e Ciavatta (2004), pode estar na perspectiva do capital ou do trabalhador, e a diferença entre a *práxis* produtiva e a *práxis* humana está no fato de que, na primeira, o sujeito é o capital e o homem é o objeto, na segunda, o homem é o sujeito e o capital é o objeto. Nesse contexto,

buscamos conhecer a qual dessas *práxis* o aludido programa estudado se sustenta; porém, considerando que a educação básica, pautada em formação geral, não basta para as necessidades dos educandos e do mundo do trabalho; além disso, a educação profissional tem dificuldade para qualificar esses jovens, queixando-se das fragilidades da formação básica.

Manfredi (2002, p. 113) destaca que, desde a LDB de 1996 e o Decreto Federal 2.208/97, “vem-se gestando uma nova institucionalidade no campo da educação profissional no Brasil.” O MEC criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que englobaria todas as escolas técnicas, incluindo Senai e Senac, com diferentes modalidades de cursos, como destaca Kuenzer (1992 apud MANFREDI, 2002): qualificação ocupacional, educação prática integrada ao ensino de primeiro grau, formação técnica de nível médio, formação técnica de nível superior (tecnólogos) e formação profissional superior.

Há forte relação entre os desafios enfrentados pela formação profissional e as transformações operadas no âmbito dos setores produtivo e de serviços, como reforça Ferreti (1997), articuladas à globalização da economia regulada pelo mercado. O autor destaca a ênfase nos treinamentos focados em inovações tecnológicas dos setores operacionais, que exige perfil mais amplo para os trabalhadores, perfil este relacionado não apenas ao saber fazer, mas às atitudes e aos comportamentos (FERRETI, 1997).

Diferentes concepções embasam as políticas públicas para a educação profissional no Brasil, e podemos relacioná-las às concepções apresentadas por Manfredi (2002, p. 57): a educação profissional, numa perspectiva compensatória e assistencialista, voltada para pobres; as centradas na racionalidade técnico-instrumental, com formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo – essa acaba por desconsiderar a formação no e para o trabalho e isso também ocorre nas relações; outra perspectiva apresenta o trabalho como princípio educativo, na ideia da educação tecnológica com formação técnica e base científica integrando a preparação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação dos sujeitos. Todavia, essa concepção se apresenta mais nas intenções do que nas ações e projetos pedagógicos, como trata Ferretti (1997, p. 228):

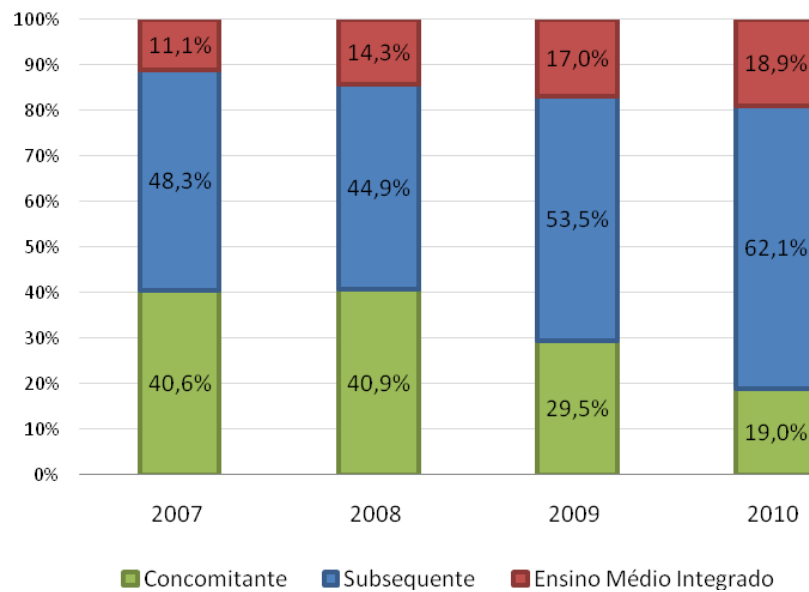
O trabalho com princípio educativo trata-se de enfrentar a questão central, ou seja, as relações entre a qualificação profissional e, por isso mesmo, entre a educação (geral e específica) e a globalização da economia de mercado e suas pressões por produtividade e competitividade, por sua vez indutoras/beneficiárias das transformações na produção, baseadas nas e/ou potencializadas pelas inovações tecnológicas.

Ressaltamos que não é possível considerar as concepções acima como extremadas, em uma ou outra perspectiva, ainda que a convivência entre ambas pareça contraditória, pois acreditamos na construção de um projeto político pedagógico que articule os saberes da formação básica, que se fundamenta em conhecer e interagir no mundo em que se vive, sustentado, nas áreas de competências, para promover a construção desse conhecimento que perpassa a formação para o mundo do trabalho.

A educação profissional organiza-se, de acordo com o Decreto Federal nº 5.154 de 2004, que substituiu o Decreto nº 2.208 de 1997, por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O mesmo Decreto, reforçando o artigo 41 da LDB vigente, regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, que será desenvolvida de forma articulada ao ensino médio, em diversas modalidades: *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, *concomitante*, oferecida a quem esteja cursando o ensino médio, com a existência de matrículas distintas para cada curso, ensino médio e educação profissional; e *subsequente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Nessas três modalidades de oferta – integrada, concomitante e subsequente – apresentamos a distribuição do número de matrículas na educação profissional no Brasil, no período de 2007 a 2010, ilustrando a progressão dessas três combinações de ensino médio e educação profissional.

Gráfico 4 – Distribuição do número de matrículas na educação Profissional (Brasil, 2007-2010)



Fonte: MEC, Senso 2010.

Observamos o crescimento da modalidade *subsequente*, ou seja, pós-médio, graças à ampliação de sua rede de oferta, e o destaque para o modo *integrado*, porque, mesmo com crescimento menos expressivo, está contemplando a educação de jovens e adultos.

O crescimento também se dá pelas demandas da produção já comentadas, com a educação básica e profissional passando a ser foco do empresariado, como solução para a futura necessidade de mão de obra das empresas, enquanto vão investindo na formação dos já trabalhadores, por meios internos e por articulação a agências financiadas, que compõem o Sistema S (Senai/Sesi, Senac/Sesc, Senar, Senat/Sest, Sebrae).

A influência do governo sobre essas agências de formação ocorre de forma a impor, em 2009, a alteração do regulamento das instituições do Sistema S, a partir de protocolo firmado entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e do Desenvolvimento, definindo a alocação dos recursos das instituições, em ações de educação básica e educação continuada, e incluindo nesta a qualificação e a formação técnica, inclusive com atendimentos gratuitos.

Outra ação significativa do governo no assunto é o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que pretende atender a cerca de 600 mil estudantes, em todo o país. (MEC/PRONATEC).

Trata-se de uma política pública que será operacionalizada junto a instituições públicas e privadas, e um de seus principais articuladores são as escolas que compõem o Sistema S, no caso deste estudo o Sesi e o Senai, possivelmente ampliando modelos já adotados por essas instituições, como o Ebep. É a “montagem” da grande rede de formação profissional para o País. Na prática, é uma forma de articulação da educação básica à formação técnica profissional, desenvolvida com os estudantes do ensino médio da rede pública. Ações que visam aumentar o número de matrículas e concluintes na educação profissional, como podemos perceber na tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa (Brasil, 2002/2010)

Ano	Matrículas na Educação Profissional				
	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	652.073	77.190	220.853	26.464	327.566
2003	629.722	82.943	181.485	22.312	342.982
2004	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	747.892	89.114	206.317	25.028	427.433
2006	806.498	93.424	261.432	27.057	424.585
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
$\Delta\%$ 2002-2010	74,9	114,2	80,3	21,8	66,2

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula, de acordo com a modalidade de oferta da educação profissional.

Essas metas de atendimento estão relacionadas aos objetivos definidos no ainda frágil Plano Nacional de Educação:

- Fomentar a expansão das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas;
- Fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público; e
- Estimular a expansão do estágio para estudantes da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter

pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento do estudante para a vida cidadã e para o trabalho.

No Brasil, entre 2002 e 2010, o número de matrículas na educação profissional aumentou quase 80%, sendo que 52% no sistema público. Esse é um dos cenários da educação profissional que merece atenção, pois se os jovens buscam colocações no mundo do trabalho, segundo pesquisas realizadas com o público, a exemplo da Unicef (2007), o que os jovens mais temem é o desemprego.

O Brasil tem significativo índice de desemprego dentre a população jovem e os envolvidos no trabalho informal. Entre 1995 e 2003, a taxa de desemprego da população economicamente ativa, entre 15 e 19 anos, passou de 13% para 23%, quase o dobro da média nacional, apesar do contingente de jovens que tentam trabalhar ter caído de 57% para 49% (Ipea, 2012). A taxa de desemprego para os jovens na América Latina e no Caribe, região na qual se insere o Brasil, ficou em 13,5% – um pouco acima da média mundial (12,6%), mas abaixo dos países desenvolvidos (17,9%), como Estados Unidos e Japão; do Oriente Médio (28,1%); do Norte da África (23,8%) e da Europa Central (17,1%), de acordo com a OIT (ANDRADE, 2008).

Entre outras iniciativas que explicam o crescimento e a demanda por matrícula em cursos da educação profissional e as relacionadas à integração com o ensino médio, destacamos: Projeto Escola de Fábrica; Projovem e Proeja; Brasil Profissionalizado⁴; Expansão das escolas técnicas e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet).

Não são apenas as iniciativas que se diversificam, mas os conteúdos que embasam a oferta de profissionalização, com revisões curriculares e inserção de novos termos. Ao examinarmos os documentos das instituições formadoras, encontramos a formação por competência, que abordaremos a seguir.

⁴Escola de Fábrica é um programa da Setec/MEC, que oferece formação a 13,5 mil jovens de baixa renda em todo o País. O Projovem destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros, de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho. O Proeja é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasil Alfabetizado é o repasse de recursos do governo federal para que os Estados invistam em suas escolas técnicas, com o objetivo de integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

2.1.2.2 A Educação Profissional e o termo Competência

O conceito de competência é polissêmico e tratado por diferentes autores. De acordo com Hirata (1994 apud FERRETI 1997), competência designa saber ser, mais do que saber fazer, em que podemos entender a influência das atitudes sendo trabalhadas no processo de formação profissional. Ferreti (1997) ressalta que o conceito de competência, em substituição ao de qualificação e ao de certificação de competências, assumidos como necessários pelo MEC e MTb de Educação Profissional, não são consensuais. O termo competência parece surgir da necessidade de flexibilização dos contextos produtivos, impulsionado também pelas inovações tecnológicas e a pressão por competitividade, e visando minimizar os impactos dos modelos de produção anteriores. Nilson Machado (2009) esclarece a aproximação semântica do termo competência e competitividade, ambos oriundos do verbo latim *competir* (*com + petere*), que originariamente significava pedir junto com, esforçar-se com. Continua, assim, informando que:

derivações próximas são *competitio*, que significa tanto acordo quanto rivalidade, e que conduziu apenas no latim tardio, à ideia de disputar junto com, ou seja, de competição; e *competentia*, que remete a proporção, a justa relação, ou à capacidade de responder adequadamente, em dada situação. (MACHADO, 2009, p. 22)

Podemos entender que o termo não se restringe ao saber fazer. Essa simplificação é comum no uso de alguns termos em educação, quando frequentemente transitam de uma área para outra, a exemplo dos termos empreendedor/empreendedorismo que, assim como competência, são oriundos da economia e da administração, e são “apropriados” pela educação em uma relação que, quando não é compreendida de forma histórica e política pelos educadores, podemos ver sua aplicação alienante ou reduzida. Machado (2009) lembra que o termo competência se encontra presente nos dicionários, desde o século XVI, com uma variedade de significados, mas só no século XX adentra a educação, a partir da reforma do ensino médio e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

No MEC, encontramos a definição de competências como cognitivas e relacionadas às modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja

conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer”, e decorrem diretamente do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades (MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIAS DO SAEB, 1998, p. 9 apud Inep/MEC).

Já o Ministério do Trabalho, no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) baseia-se em elementos da competitividade e da empregabilidade, atribuindo às ações da educação profissional a qualificação e a requalificação dos trabalhadores. Um dos documentos base do plano (MTb, *online*) define qualificação social e profissional como aquela que permite a inserção e a atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas. O termo competência não aparece no aludido documento.

Para Marize Ramos (2006), o conceito de competência desloca-se conceitualmente de qualificação, sem a substituir ou superar, mas entendendo onde se separam, visto ser a compreensão de qualificação mais antiga e colada à visão taylorista-fordista do mundo do trabalho estático, enquanto competência emerge do novo contexto de produção, mais dinâmico e transformador.

Podemos ver como Ferretti (1997) contribui nesse ponto, ao apontar para a forte ênfase, no treinamento das empresas, em inovações tecnológicas, físicas e de gestão, na lista extensa de atributos do “novo” trabalhador, seja com foco em habilidades cognitivas ou atitudinais, pois se pode desconsiderar a qualificação como relação social e fazer forte pressão sobre os sistemas educacionais para a qualidade. Esse último ponto da qualidade educacional requer cuidados, pois nem sempre os critérios de julgamento sobre a referida qualidade estão equiparados, nas visões do mercado de trabalho e dos atores educacionais.

No presente estudo, o conceito de competência será tratado mais próximo desse contexto tratado por Ramos (2006), definido como mobilizador de conhecimentos, habilidades e atitudes, em diferentes situações, de acordo com as necessidades, do que propriamente como qualificação técnica. Além disso, agregar ao conceito de competência o sentido de autonomia do sujeito é relevante, como observa Ramos (2006), pois do contrário estaremos falando mais de adaptação do que de desenvolvimento ou alcance de capacidades atitudinais. Isso se faz relevante, ao se entender que, reduzir a adaptação do saber fazer ou agir ao modo estático, pode ser contraditório com o ritmo acelerado de mudanças que ocorrem, inclusive no próprio mercado de trabalho.

A escolha fundamenta-se, ao analisarmos as competências necessárias à sociedade atual, muito presentes no discurso dos empregadores, mas também na própria sociedade como um todo, que não se referem necessariamente a qualificação técnica, visto que esta se estrutura de forma paradoxal a essa formação mais criativa, flexível, autônoma, no modo de se relacionar com a natureza e o trabalho, como estuda Ramos (2006).

Por outro lado, observamos o currículo da educação básica sendo construído a partir dos conhecimentos técnicos específicos de qualificações, sendo que estes, posteriormente, colocam a necessidade de pessoas capazes de adequação ao contexto produtivo, como já dito, muito dinâmico. Quando a educação profissional se reestrutura em seu currículo com foco exclusivo no mercado, corre-se o risco de apresentar um olhar enviesado que “empobrece” o currículo da educação básica, em detrimento do que de fato será basilar a uma formação muito mais integral e articulada. Não é raro, inclusive, encontrarmos nos currículos das instituições de ensino as cargas horárias das disciplinas da educação básica, por exemplo, definidas a partir do “julgamento” de quais áreas deverão ser priorizadas para dar sustentação à formação técnica, e isso se estende também aos conteúdos eleitos como prioritários.

Essa é uma das tensões existentes na articulação da educação básica à profissional, e não estamos falando que não vale uma boa revisão nos currículos do ensino médio e que isso também não ocorra à luz da formação pretendida e das necessidades do mundo atual, porém esse é um dos pontos que chamamos de contradição: entre o perfil que se almeja e a formação que é proposta. Quem pode dizer que a área de humanas é mais ou menos relevante que a área de exatas, por exemplo, na formação desse sujeito social e produtivo? O mais relevante parece ser definir o que ensinar e a fundamentação de cada área de conhecimento, compreendendo como se articulam para que o sujeito em formação possa ter sustentação no seu conhecer, compreender e interagir com o mundo que o cerca.

A organização da formação profissional, pelo dinamismo das mudanças no mercado de trabalho, tem o desafio de não focar apenas em determinados aspectos mais gerais da formação, para atender, ao mesmo tempo, a uma variedade de demandas específicas. Essa questão também é trazida por Ferreti (1997, p. 232), sobre “como constituir e conservar uma base sólida de formação e, ao mesmo tempo, atender a demandas emergentes e específicas da parte do setor moderno da economia?”. O que entendemos é que reduzir o currículo da educação básica à ênfase maior em uma área do que em outra é desconsiderar que os estudos

e estratégias de ensino necessários à formação do indivíduo criativo, inovador, empreendedor etc., perpassa por todos esses contextos de mundo.

Tais questões surgem e contribuem com a problemática da pesquisa, buscando compreender como um programa de articulação da educação básica e profissional se estrutura para alcançar os resultados pretendidos. As ações desenvolvidas para o ensino médio e a educação profissional, em geral, apresentam resultados, limites e impasses, apresentados em diferentes estudos, que aqui serão focados em um programa específico. A seguir, comentaremos as perspectivas e desafios das duas modalidades estudadas que embasam o programa.

2.2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tratar o contexto da oferta de ensino médio e educação profissional, como vimos, é se deparar com muitas críticas e muitas dúvidas, diante de alguns avanços e retrocessos, principalmente no ensino médio, pois vemos que prioridades de direito não o são de fato, e muitos são os desafios. A começar pela melhoria de alguns dos indicadores já mencionados, como o Enem, ainda que motivo de algumas críticas, pois não podemos desconsiderar as possibilidades que tais avaliações podem agregar a uma gestão que busque a melhoria dos processos.

Já a educação profissional tem, entre os desafios a superar, como observa Manfredi (2002), a organização da oferta, a ampliação “desorganizada”, considerando a expansão das redes formadoras, bem como definir formas de gestão e avaliação das ações, especialmente dos programas, e alinhamento dos esforços em vista da pulverização das ações e investimentos, especialmente dos Ministérios do Trabalho e da Educação.

As escolas e os centros de formação passam a ser cobrados, tendo em vista estreitar a relação da formação com as exigências do mundo do trabalho, na perspectiva de que a educação contribui para o desenvolvimento do País, em cenário local e global. Todavia, faz-se necessário compreender as possibilidades dessa articulação, ensino médio e profissionalização, como modalidades complementares e não sobrepostas.

O trabalho tratado como princípio educativo e um currículo que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, como também ressalta Kuenzer (2005), é o que concordamos para a articulação das modalidades educação básica e profissional.

Nas duas modalidades, Ferretti (1997, p. 235-236) destaca os desafios denominados pela Cepal – *Comisión Económica para América Latina*, como comuns aos países latino-americanos, que vale a pena destacar e sinalizar para as duas modalidades: proporcionar a todos, não apenas uma preparação sólida para a vida profissional, mas também uma preparação para outros papéis e responsabilidades da vida social, incluindo a vida familiar, as atividades culturais e o exercício da cidadania; melhorar a preparação dos jovens e adultos para tarefas mais complexas, para novos tipos de emprego e para a aprendizagem contínua durante toda a vida profissional; reorganizar os processos de formação da força de trabalho, para responder à participação de massa, expandindo e diversificando a oferta educacional e acomodando a crescente demanda por aprendizagem, além de servir às necessidades variadas de indivíduos de origens socioculturais diversas, com experiências e disposições muito variadas. Isso perpassa por grande reestruturação curricular, inclusive o que não se resolve com leis soltas e evasivas, inserindo disciplinas como se fosse uma colcha de retalhos.

Ainda no documento da Cepal (FERRETTI, 1997) são reportadas as insuficiências de cobertura ou da qualidade do ensino médio oferecido pelas redes de ensino como obstáculo às novas perspectivas de capacitação, mediante avaliação negativa em relação ao ingresso de jovens no mercado de trabalho, seja técnico ou o propedêutico. Pressupomos que ocorrerá, nos próximos anos, uma ampliação de vagas gratuitas na educação profissional, como nunca antes ofertada, em decorrência principalmente do Pronatec e da determinação de atendimento de gratuidade das instituições do Sistema S (Senai e Senac, especificamente), em diferentes modalidades, em todo o País.

Apesar das críticas sobre considerar essa ação como transferência da atuação do Governo para os próprios setores produtivos, representados nos S, e para ONGs, consideramos que, diante do cenário, o que é emergente é estreitar a relação da educação básica com a profissional, já que a oferta dividida pode manter a dualidade já vista, e definir as principais realizações e necessidades de educação profissional, pois esta é uma das lacunas na estruturação da oferta, coisa que o Plano Nacional de Educação de fato não fez, como critica Manfredi (2002).

E ainda a rede pública no ensino médio também terá que ser mexida para resolver problemas crônicos que impactam a qualidade do ensino, como a permanência e a conclusão dos alunos, a falta de professores, principalmente em algumas localidades mais longínquas do País, a carência de infraestrutura física, especialmente laboratórios e recursos didáticos para aulas práticas, currículo renovado, dentre outros.

As possibilidades perpassam o tratamento e a superação dos desafios mencionados, entre outros, pela compreensão das tensões daí advindas, relacionando a oferta do ensino médio de forma coerente ao crescimento das redes formadoras, e essa precisará promover mudanças, que devem ocorrer desde a gestão conjunta, com papéis definidos, até a prestação de contas dos recursos utilizados.

A democratização do ensino médio, como trata Kuenzer (2005), não se encerra na ampliação de vagas, mas exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. O autor enfatiza ainda que, sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido (KUENZER, 2005, p. 35).

Importante ressaltar que a formação dos jovens e adultos, seja em qualquer modalidade de educação profissional, não pode se dar em vista de uma atuação estanque ou pontual, pois novas profissões ainda surgirão e outras serão extintas, sendo importante uma formação embasada na autonomia da aprendizagem contínua. Em um cenário de mudanças cada vez mais rápidas, não só no contexto do trabalho como no fluxo de informações, como destaca a Unesco, nos pilares da educação do século XXI (1999), aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a aprender são quesitos fundamentais, pois se torna cada vez mais inútil tentar conhecer tudo, já que o conhecer ocorre ao longo da vida, na chamada educação continuada.

Observamos mais do que isso. A formação contínua do sujeito, mesmo após o ingresso no trabalho, transcende a qualificação técnica, mas tem emergido a necessidade de desenvolvimento de habilidades relacionadas a atitudes e comportamentos, como ser criativo, empreendedor, trabalhar em equipe e outros aspectos ligados à segurança no ambiente de trabalho.

Consideramos que avaliar os resultados das políticas e programas implementados torna-se condição precípua para as análises de percursos, com possíveis redirecionamentos com vistas à melhoria contínua do processo. É o que veremos a seguir.

3 A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, buscamos discorrer sobre a avaliação de resultados, iniciando com o conceito de avaliação e um breve relato de sua evolução. Na segunda parte, apresentamos os tipos de avaliação. Como o conceito de avaliação é polissêmico, o uso pode ser diverso e o comum é encontrarmos a avaliação relacionada à aprendizagem, na área da educação, mas também se fala em avaliação de políticas públicas, nas áreas da administração e da economia, por isso o item ressalta alguns tipos de avaliação, para situarmos a avaliação de resultados apresentada na quarta parte deste capítulo. Assim, discorreremos sobre aplicabilidade da avaliação de resultados apresentando suas principais etapas de desenvolvimento. No item seguinte, relacionamos a avaliação de resultados à avaliação de impacto, enfatizando os procedimentos e diferenças apresentadas entre uma e outra. Na última parte, apresentamos o contexto de aplicação de indicadores de avaliação na avaliação desenvolvida neste estudo.

3.1 O CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Em todo qualquer momento de nossa vida, reconhecendo ou não, estamos avaliando algo, uma situação, uma pessoa, o resultado de nossas ações. Conhecer os enfoques possíveis da avaliação faz-se, portanto, necessário, e comentarmos a evolução na concepção de avaliação, definidas por Guba e Lincoln, como se pode ler em Vieira e Tenório (2010, p. 59), como quatro gerações de avaliação: a primeira geração é a mensuração, a segunda geração é a fase descritiva, a terceira geração, o julgamento, e a quarta evolui para a negociação. Ainda com os mesmos autores, citamos Tyler (apud VIEIRA; TENÓRIO, 2010), que coloca a avaliação como a determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares, considerando que o autor é reconhecido por suas contribuições em pesquisas de avaliação e aprendizagem. Vieira e Tenório (2010) ainda destacam Weiss (1982), que define a avaliação como a atividade de medir os efeitos de um programa, em relação aos objetivos almejados, como forma de contribuir para a tomada de decisões e aperfeiçoar o planejamento de futuras ações. É neste último enfoque, que o presente estudo se baseia, e aqui será tratado o modo sistemático, formal e consciente de realizá-lo.

A história da avaliação é muito antiga, como destacam Worthen e Sanders (1973 apud SOUZA; VIEIRA, 2008 p. 172), pois o propósito de avaliar pessoas e programas remonta a 2000 a.C., com a avaliação dos oficiais chineses para o ingresso no serviço civil, assim como educadores gregos empregavam avaliações verbais, no processo de aprendizagem. Nos EUA, como ainda frisam Souza e Vieira (2008), há registros de avaliação de programas, em 1897-98, sobre o desempenho, em ortografia, de 33.000 alunos da rede escolar. As autoras apresentam o histórico de que, por volta de 1900, os testes e medidas educacionais ganham relevância e, na década de 1930, autores como Tyler, considerado o pai da avaliação educacional, introduzem vários procedimentos de avaliação, para coletar subsídios sobre o desenvolvimento dos alunos.

Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo, e assim o conceito de avaliação vai ganhando diferentes concepções, conforme a própria evolução histórica (LUCKESI, 2010). Nos diversos conceitos encontrados de avaliação, ressaltamos que o sentido atribuído à avaliação como atribuir um valor, segundo muitos autores, deve estar de acordo com a natureza do objetivo avaliado, e a partir de referenciais definidos. (COHEN; FRANCO, 2010; MEHEDFF, 1999; SCHNEIDER, 2010, ABRANOWRAZ, 2007; entre outros). Podemos entender que, se queremos identificar o valor de algo, se subentende que temos então um parâmetro, um referencial ou resultado esperado do objeto, situação, programa, política ou pessoa avaliada.

A avaliação constitui-se como campo de saber, a partir de 1890, com as demandas do mundo do trabalho e a industrialização (TENÓRIO, 2010). A avaliação em si é pesquisa, como ainda aborda Tenório (2010, p. 15), sob o tripé da ação avaliativa: *diagnóstico* (aspectos técnicos da avaliação, como coleta, tratamento, organização e análise fidedigna de dados), *gestão* como a tomada de decisão propriamente dita e *compromisso* com a melhoria do processo, onde se destaca a consciência ética voltada para servir a sociedade. O conceito de avaliação, segundo o autor, é construção social e histórica, por isso em constante transição, assim como as relações sociais.

No presente trabalho, será considerado o conceito de Daniel L. Stufflebam (1987, p. 209 apud SOUZA; VIEIRA, 2008, p. 195), seja para a avaliação de aprendizagem seja para a avaliação de programas, pois define a avaliação como atividade realizada para gerar uma tomada de decisão frente à qualificação do trabalho. Podemos complementar que a atividade realizada referida diz respeito à ação de coletar e organizar informações e dados, que

evidenciem a realidade que se avalia, de forma que os critérios utilizados na avaliação sejam conhecidos e negociados com todos os envolvidos, permitindo uma reflexão que visa a melhoria do processo, como destacam Vieira e Tenório (2010, p. 65).

A incorporação da negociação ao conceito da avaliação defendido advém das contribuições de Guba e Lincoln (1989 apud VIEIRA; TENÓRIO, 2010 p. 60) sobre a participação dos interessados, considerando que são os avaliados que possuem as informações privilegiadas e significativas que precisam ser utilizadas na avaliação, ao mesmo tempo que os beneficiários dos resultados buscados pelo processo avaliativo, permitindo a construção mútua do conhecimento gerado no aludido processo.

Ainda sobre o conceito adotado, ressaltamos que está correlacionado ao que alguns autores abordam, em se tratando de avaliação de programas, objeto do presente estudo, conforme descrevem Cohen e Franco (2011) sobre o componente da pesquisa avaliativa, que é comparar os efeitos de um programa com as metas que se propôs alcançar, a fim de contribuir para a tomada de decisão ou a avaliação que mede até que ponto um programa alcança seus objetivos (WEISS, 1982; BANNERS et al., 1975 apud COHEN; FRANCO, 2011, p. 73).

Toda avaliação, como retrata Paixão (et al., 2012, p. 300), “está ancorada em conceitos e percepções, que remetem a um contexto específico, não tendo, portanto, valor fora do mesmo” daí vem a participação de todos os envolvidos no processo avaliativo e o caráter de negociação da tomada de decisão.

Léa Depresbiteris (2004) retoma o que Pedro Demo apresenta como dois enfoques, ao discutir a qualidade na avaliação, o enfoque formal e o político. O primeiro refere-se à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias e métodos, o segundo refere-se à competência de projetar e realizar conteúdos históricos, relacionados à sociedade, e ainda exemplificados, no enfoque formal, como a qualidade dos resultados dos alunos, e, no político, no impacto desse tipo de educação na comunidade.

Nesse contexto, em termos legais, a política de avaliação da educação, como assinala Franco (2008), está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 9º, como institucional, e no artigo 24, descrita como a avaliação da escola e da aprendizagem. O artigo 9º, no inciso VI da aludida lei, atribui responsabilidade à União 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.” (BRASIL, 1996, art. 9º).

A avaliação pode ser usada de muitas maneiras e ter diferentes abordagens, o que acarreta em diferentes usos e variados instrumentos avaliativos, a partir do que se quer avaliar. Definido o conceito adotado no estudo, a seguir apresentamos os tipos de avaliação que estão relacionados com o estudo visando situar a avaliação de resultados de programas.

3.2 TIPOS DE AVALIAÇÃO

Se o conceito de avaliação é polissêmico e o consenso está na consideração que diz respeito a mensurar ou medir o valor de algo, podemos encontrar vasta tipificação de avaliações, como frisam Costa e Castanhar (2003, p. 973), e nesse ponto se encerra o consenso sobre “aspectos conceituais e metodológicos no campo da avaliação de programas ou políticas públicas, dando lugar ao que se poderia chamar de um autêntico emaranhado conceitual.” Neste estudo tratamos os tipos de avaliação que contextualizam a avaliação de resultado visto a sua aproximação com o que poderia ser objeto final de qualquer processo avaliativo, conforme veremos.

Importante ressaltar ainda que a tipificação da avaliação também ocorre de acordo com a prática de diferentes áreas, como a sociologia, a educação e a economia, e como esclarecem Cohen e Franco (2011, p. 108), “quando as raízes se encontram na economia, a distinção clássica é entre avaliação *ex-ante* e *ex-post*.” Podemos falar da avaliação, ainda em diferentes áreas profissionais e para diferentes necessidades, como avaliação de programas, institucionais e de larga escala.

No presente estudo, os tipos de avaliação serão tratados a partir de três critérios: de acordo com a sua *abrangência* ou *escala*, quanto aos *objetivos* propostos e quanto ao *método* avaliativo, por entender as relações que guardam com a proposta de uma avaliação de resultado.

Quanto à escala, considerando a abrangência, recursos e tempo investidos, apresentamos:

Avaliação Institucional. Podemos classificar como abrangência de nível médio e trata-se de uma atividade que envolve uma instituição específica visando analisar a qualidade dos processos que a integra e retroalimentar a correção de desvios identificados. Podemos ainda definir de acordo com Sobrinho que coloca a avaliação institucional como instrumento que busca a compreensão das diversas dimensões de uma instituição de modo articulado, para tanto deve existir um esforço metodológico para a interpretação da totalidade (SOBRINHO, 2008).

Na educação, destacamos o papel do Estado avaliador apresentado como um dos princípios da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, constituição vigente, como ação para a garantia de um padrão de qualidade do ensino escrito, no seu art. 206, Inc. VII. Assim como trata da avaliação de instituições privadas, no seu Art. 209, Inciso II: “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. Entendemos, como destacam (SOUZA; VIEIRA, 2008, p. 215), que a avaliação institucional deve ser objeto de pesquisa, análise e discussão dentro da própria instituição, com a participação de todos os que também integram o processo de avaliação. Libâneo (2008, p. 239) ressalta que esta é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares, porque visa a obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, professores, práticas de gestão, recursos físicos e materiais, com quem concordamos, por considerar que será esta participação coletiva que apoiará a tomada de decisão.

Avaliação em larga escala ou externa. Como a própria denominação, diz respeito à abrangência de escala macro e pode ser usada para avaliar sistemas, instituições e não necessariamente estudantes individualmente. Diferente da avaliação institucional, esta não se limita a uma instituição, mas há um conjunto que compõe uma região, estado ou País (TENÓRIO, LOPES, 2010).

No cenário da educação, uma das políticas educacionais que mais avançou, no Brasil, nos últimos anos, foi a de Avaliação Externa, ou chamada de Larga Escala, especialmente a partir da década de 1980, em um cenário de mudanças profundas, como a do fenômeno da globalização, o avanço das tecnologias de informação e comunicação e a ação dos organismos transnacionais financiadores (Banco Mundial, por exemplo), que fazem emergir o papel do Estado avaliador como mecanismo de controle e regulação.

Podemos destacar, neste sentido, as políticas de avaliação educacional que surgiram no Brasil, institucionalizando a cultura da avaliação, abrangendo todos os segmentos, modalidades e níveis de ensino: o Saeb (1990); o Exame Nacional de cursos (ENC)/Provão (1995), atual Enade; o Enem (1998); o Sinaes (2004); o Encceja – 2005, e a avaliação Prova Brasil (2006).

No Saeb, cuja primeira aplicação ocorreu em 1990, os alunos fazem prova de Língua Portuguesa e Matemática, sendo avaliados os estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também os estudantes do 3º ano do ensino médio, das redes pública e privada. A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova. Oferece resultados de desempenho, apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação, não chegando a resultados individuais por escola (BRASIL, INEP, 2011).

A avaliação Prova Brasil foi criada em 2005 e avalia as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos das escolas públicas localizadas em área urbana e rural, em caráter censitário. Parte das escolas que participam da Prova Brasil ajuda a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral. Compõe o Saeb e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, em cada um dos municípios e escolas participantes. (BRASIL, INEP, 2011).

Destacamos também o Pisa – *Programme for International Student Assessment* –, programa internacional de avaliação comparada de estudantes, na faixa dos 15 anos, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (BRASIL, INEP, 2011).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante, ao final da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. (BRASIL, INEP, 2011).

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, em idade apropriada, para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos, tanto no processo escolar quanto no extraescolar. (BRASIL, INEP, 2011).

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências (BRASIL, INEP, 2011).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, considerando aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Enade, das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientar as instituições de ensino superior e embasar políticas públicas, além de ser útil para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. (MEC).

Aos que criticam o excesso de avaliações implantadas no País, considerando que medidas quantitativas não teriam como avaliar aspectos qualitativos da educação, corroboramos com o que defende Schwartzman (2005), ao observar que a questão está mais nos instrumentos elaborados, que têm de ser bem feitos e calibrados, “do que ficarmos sem parâmetros, critérios e impossibilitados de estabelecer, a partir dos resultados políticas consistentes para sistemas de educação de massa.” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 31).

Avaliação de aprendizagem. Considerada de abrangência micro por ser delimitada a avaliação de uma pessoa. Na definição, parece-nos uma atividade mais simples de falar o que não é avaliação de aprendizagem, partindo do princípio de que o termo está relacionado a avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, seja inicial, de um período, contínua e final. Assim, avaliação de aprendizagem não é simples mensuração de notas resultantes de um teste e prova visando aprovar ou reprovar o aluno. Como já comentado no conceito de avaliação adotado, trata-se de atividade para identificar o alcance de desenvolvimento do aluno, no processo de formação, com vistas a melhorar continuamente a ação de ensinar e aprender. Como trata Souza (1994, p. 89-90), a avaliação de aprendizagem deve ser processual, dialógica, interativa e levar a uma ação transformadora. No geral, a partir dos achados, classificamos como podendo ser diagnóstica, somativa ou formativa.

A avaliação somativa tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996, p. 378 apud KRAEMER, 2006), determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, seja com o propósito de classificar os alunos, ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento, seja qualificação para determinada certificação. A

formativa, mais processual que a primeira, permite analisar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre os objetivos propostos e os resultados alcançados, durante o desenvolvimento das atividades propostas (KRAEMER, 2006). Trata-se de informações necessárias, que contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem, retroalimentando a condução do professor e do aluno, e corrigindo possíveis situações, como trata Luckesi (2005, p. 33), sobre a avaliação ser “um subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando.” Aqui consideramos também a avaliação diagnóstica, apresentada a parte, em alguns estudos.

Avaliação de programas e políticas. Neste contexto, a abrangência poderá variar em médio ou macro nível de escala de acordo com o quanto se quer alcançar com o processo avaliativo. A avaliação de políticas e programas pode subsidiar o planejamento e a formulação das intervenções governamentais, como trata Faria (2005), com o acompanhamento de sua implementação, suas reformulações e ajustes, assim como as decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações. O autor bem assinala que é um instrumento importante para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão e do controle sobre a efetividade da ação do Estado, bem como para a divulgação de resultados de governo.

A avaliação de um programa também envolve diversas etapas, como as apresentadas por Bauer (2010): análise da proposta para identificar se o programa é relevante para o objetivo predefinido e se a estrutura está adequada, e projetando possíveis resultados; da implementação, quando avalia se o projeto está sendo conduzido conforme o planejado; dos resultados, quando analisa se o programa implementado atingiu os objetivos previamente definidos; e dos impactos, “entendidos aqui como resultados e efeitos da intervenção a longo termo e que se mantêm mesmo após o término da intervenção” (BAUER, 2010, p. 233).

A avaliação de políticas e programas governamentais assumiu grande relevância para as funções de planejamento e gestão governamentais, e, como ressalta Cunha (2006), esse crescente interesse nos estudos de avaliação está relacionado às questões de efetividade, eficiência, *accountability* e desempenho da gestão pública, entendendo que seu uso se constitui em ferramenta para gestores, formuladores e implementadores de programas e políticas públicas.

Ainda sobre a avaliação de políticas e programas, Faria (2005) apresenta quatro formas diferenciadas de uso: o uso mais instrumental, que depende não apenas da qualidade da avaliação, mas também da adequada divulgação de seus resultados e das recomendações propostas; o uso conceitual, limitado aos técnicos locais do programa, a quem não é com frequência atribuído um maior poder de decisão; como instrumento de persuasão, que se dá quando ela é utilizada para mobilizar o apoio (para a posição que os tomadores de decisão já têm) sobre as mudanças necessárias na política ou programa; para o “esclarecimento que acarreta impacto sobre as redes de profissionais e sobre os formadores de opinião, bem como alterações nas crenças e na forma de ação das instituições, pautando, assim, a agenda governamental”. (FARIA, 2005, p. 102).

Podemos observar que as formas de uso da avaliação em programas e políticas apresentadas pelo autor estão relacionadas a quem se destina ou é promotor da ação avaliativa em que podemos entender que diz respeito aos tomadores de decisão.

Quanto aos objetivos:

- avaliação de processo, desempenho ou monitoramento – realizada durante a implementação do programa, visa determinar a medida em que os componentes de um projeto contribuem ou são incompatíveis com os fins perseguidos. É uma avaliação periódica e serve de suporte à melhoria da eficiência operativa. Também é chamada de avaliação contínua. A avaliação de monitoramento utiliza indicadores de desempenho e sua execução pode ser feita com o programa em andamento, sendo inclusive usada para comparar o objeto em períodos diferentes ou sua evolução ao longo de alguns períodos. (PAIXÃO et al., 2012, p. 303).

- avaliação de impactos – determina a extensão em que um conjunto de atividades humanas dirigidas afeta o estado de alguns objetos ou fenômenos, conforme Mohr (1992 apud BAUER, 2010). Busca-se “determinar em que medida o projeto alcança seus objetivos e quais os seus efeitos secundários (previstos e não previstos)” (COHEN; FRANCO, 2011, p. 109), indagando se houve modificações na situação-problema que originou a formulação do programa, após sua implementação.

- Avaliação de resultados – é definida assim por buscar avaliar o alcance das metas, objetivos e ações previstas em um determinado processo. Também chamada de avaliação de produto ou somativa, é conduzida após o término de um programa ou de parte dele, ou ainda após um período de desenvolvimento, servindo basicamente para julgar o mérito e a

relevância de um programa ou projeto, em relação a determinados critérios (CHIANCA, 2001, p.18 apud POGODA et al.)

Na análise das relações entre um tipo ou outro, ressaltamos que a avaliação de processo se distingue da avaliação de impacto pelo tipo de problemas e perguntas que cada uma responde (COHEN; FRANCO, 2011). A primeira está de olho à frente, ou seja, no que ainda pode ser feito e o público direto são os executores. Na avaliação de impacto, o olhar é para trás, e principalmente para o público, podendo ocorrer durante ou depois de um projeto. O mais comum é encontrarmos relação entre a avaliação de impacto e de resultado, pois ambas se concretizam após uma etapa, ciclo ou projeto desenvolvido buscando identificar que ações executadas geraram no contexto envolvido, motivo pelo qual nos deteremos a detalhar mais as diferenças entre a avaliação de resultado e de impacto mais a frente.

Apresentamos ainda tipos de avaliação que, de acordo com os objetivos, comumente estão relacionadas a avaliações de políticas e programas:

- Avaliação de efetividade é o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, em relação à condição previamente identificada (ARRETCHE, 1998, p. 4). Complementando com Cohen e Franco (2011, p. 107), “é a medida do impacto ou o grau de alcance dos objetivos.” Ainda os citados autores destacam que a dificuldade metodológica consiste em demonstrar que os resultados encontrados, positivos ou não, estão causalmente relacionados aos produtos oferecidos por uma dada política sob análise, de isolar a interferência das variáveis intervenientes.

- Avaliação de eficácia – é a relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 112). Esta avaliação pode ser feita, por exemplo, entre as metas propostas e as metas alcançadas pelo programa. Cohen e Franco (2011) ressaltam que na eficácia o importante é avaliar as mudanças produzidas em um determinado tempo, independente do recurso gasto na ação.

Podemos relacionar a aferição da eficácia com a avaliação de processos, que verifica se o programa está ou foi implementado de acordo com as premissas concebidas para sua execução, como reforçam Figueiredo e Figueiredo (1986). Não se objetiva medir o tamanho ou a natureza do impacto do programa, entretanto, quando feita ao longo da implementação, representa a possibilidade de monitoração dos processos diretamente responsáveis pela produção do efeito esperado.

Por avaliação de eficiência, entende-se a avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). Em linhas gerais, avalia-se o racionalismo dos gastos empregados em relação ao resultado, como endossam Cohen e Franco (2011), sobre a utilização da eficiência no quesito financeiro, com certa similaridade à análise de produtividade.

Quanto ao método de avaliação:

- avaliação ex-ante – realizada ao começo de um programa, como um diagnóstico, com o objetivo de dar suporte à decisão de implementar ou não o programa, e ordenar os vários projetos segundo sua eficiência em alcançar os objetivos determinados. Em alguns estudos, é chamada de marco zero, e utilizada em avaliações de impacto;
- avaliação ex-post – realizada durante a execução de um programa ou ao seu final, quando as decisões são baseadas nos resultados alcançados, por isso comumente utilizada na avaliação de resultados, objeto do presente estudo, conforme a definição do *Independent Evaluators Webring* (version may, 2006), em que se equipara a avaliação ex-post ou somativa a uma avaliação que normalmente é realizada algum tempo depois do programa ou intervenção ser concluída ou totalmente implementada, com a finalidade de estudar o quão bem a intervenção atendeu a seus objetivos, e tirar lições para intervenções semelhantes no futuro.

Diante das definições e considerando o estudo em questão, trazemos o que Tenório e Coelho (2012, p. 261) chamam de três elementos que formam as bases do campo da avaliação, e que se enquadram no propósito buscado na avaliação que ora se desenvolve: “informações e conhecimento, construindo evidências; juízos e valorações com base em critérios e padrões; e resultados e usos potenciais e efetivos para tomar decisões.” Podemos relacionar a avaliação de eficiência à avaliação de resultados que, por se tratar do foco no objeto de estudo, detalharemos a seguir.

3.3 A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

O foco em processos de avaliação torna-se um subsídio relevante e fundamental ao monitoramento das reformas e das políticas educacionais, “não há país no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade de seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma” (RIBEIRO, 2005, p. 138). Nesse sentido, a avaliação de resultados de um programa pode ser definida como uma análise sistemática de aspectos importantes de um programa e seu valor, visando fornecer resultados confiáveis e utilizáveis (ALA-HARJA; HELGASON, 2000, p. 5).

A avaliação de resultados pode subsidiar o planejamento e a formulação das intervenções governamentais, o acompanhamento de sua implementação, suas reformulações e ajustes, assim como as decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações (FARIA, 2005).

Cunha (2006) enfatiza que em países desenvolvidos a avaliação de políticas e programas é amplamente praticada, a partir das concepções metodológicas de organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e de outras instituições, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD).

Importante destacar que a avaliação de um programa ou política deve ser cuidada nos procedimentos metodológicos e instrumentos, visto que mais do que identificar os resultados alcançados é avaliar se era o esperado, como trata Arretche (1998). “A avaliação precisa ser vista como parte de um sistema produtor de informações, que alimente o processo cíclico de formulação de políticas” (SCHNEIDER, 2010, p. 312), ao que acrescentamos, ainda, que é necessária para tomadas de decisão com vistas a melhorar um processo ou realidade.

Todavia, é importante ressaltar, como explicam Cohen e Franco (2011, p. 76), os riscos que podemos incorrer no processo de avaliação de resultados de um programa, por exemplo, ao focar apenas no alcance ou não de metas, que podem ter sido superestimadas, por erro de planejamento ou outra razão, e o avaliador observar apenas que as metas não foram

alcançadas, deixando de analisar possíveis outros resultados que o processo tenha gerado, inclusive positivos.

Assim como alertam Cohen e Franco (2011), também pode ocorrer o contrário, o programa pode possuir metas subestimadas e, ao se concluir uma avaliação com foco exclusivo em medir o grau de alcance de suas metas, isto pode apresentá-lo como um programa exitoso. Com isso, ressaltam a importância da cautela dos formuladores e planejadores das ações, pois avaliar é importante, mas deve ser uma tarefa tratada com certo rigor metodológico.

Além disso, neste estudo foi adotada a avaliação de resultados, a partir da definição mais próxima de Costa e Castanhar (2003), sobre identificar resultados imediatos, quando os autores sugerem a definição de indicadores de resultado que mensurem os efeitos de curto prazo do programa. Enfatizam ainda que a “forma de coleta seja junto à população-alvo como um todo e junto aos usuários do programa com pesquisas de campo ou o auxílio de bases de dados existentes, considerando os objetivos específicos de cada programa ou projeto” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 981). Neste caso, utilizamos os dados definidos pelas instituições responsáveis pelo programa avaliado e que estão apresentados mais a frente no item “Os indicadores de avaliação”.

Sobre a análise dos resultados na avaliação de resultados, Pogoda et al. reforçam a que envolve o manuseio e a interpretação de dados quantitativos (como frequências, médias e quantidades) e dados qualitativos (agrupamento de respostas em categorias e análises de campo), linha adotada no presente estudo e que será apresentada mais a frente.

Não podemos deixar de mencionar algumas limitações desse tipo de avaliação, como tratam Costa e Castanhar (2003), em relação às dificuldades de selecionar as metas a serem incluídas na avaliação, especificar as metas de forma precisa e as mudanças nas metas, durante a execução do programa. Acrescentamos ainda a dificuldade em estabelecer referenciais comparativos que possam apoiar a análise dos resultados, agregando não apenas a relação com as metas estipuladas, mas também com o que poderia ter sido alcançado.

Conforme já ressaltado, por encontrarmos, nos estudos, a avaliação de resultados muito próxima da avaliação de impacto, inclusive em conceitos e usos, consideramos pertinente diferenciá-las, ratificando o desenvolvimento da avaliação de resultados ora desenvolvida.

3.3.1 Diferenciando a avaliação de resultados e a avaliação de impacto

Consideramos importante detalhar as relações entre a avaliação de impacto e de resultados, visto que é comum, na literatura, encontrarmos a avaliação de resultados, ora colocada como impacto ora diferenciada. Como pontos comuns, temos as etapas de realização de ambas como: planejamento, execução ou aplicação da avaliação, análise dos resultados coletados, divulgação e utilização dos resultados.

Segundo os pesquisadores da avaliação de projetos sociais, tanto a avaliação de resultados quanto a de impacto são fases de uma avaliação de políticas ou programas. No caso em questão, a avaliação proposta é de resultados e, nessa perspectiva, diferenciando-a da avaliação de impacto, visto que esta última busca avaliar se os objetivos do programa foram atingidos e em que medida, a partir do que se propunha.

Também normalmente encontramos a indicação do uso da avaliação de resultados como algo a ocorrer no final de um projeto, programa ou ação, com fins de fiscalização ou prestação de contas para a sociedade, órgão demandante ou agente financiador da referida ação. Nesse sentido, Cohen e Franco (2011) enfatizam que, mesmo sem desconsiderar a importância dessa devolutiva, é relevante chamar a atenção para não limitarmos a participação do público avaliado no processo, comum em avaliações com finalidade mais de prestação de contas, diminuindo a abrangência e os pressupostos que uma avaliação de resultados requer, ao menos na fundamentação defendida aqui. Além disso, é reduzir a avaliação a uma etapa “extra” do processo, quando deve ser considerada desde o planejamento da ação prevista. Em termos de resultados e usos, a avaliação pode gerar informações sobre o desempenho do objeto avaliado ou sobre o seu impacto, em termos pessoais, grupais ou mais amplos, abrangendo a sociedade como um todo (PAIXÃO et al., 2012, p. 303).

Em relação a avaliar o impacto de um projeto ou ação, segundo Cohen e Franco (2011, p. 92), este pode ser definido como o “resultado de efeitos alcançados, que permita vincular o projeto com os efeitos resultantes de sua implementação.” Todavia, Paixão et al. (2012) alertam para o aspecto relevante da avaliação de impacto, ao isolar os resultados e os elementos que causaram um determinado impacto, além de relacionar quais os elementos, em diferentes graus, estão relacionados a quais impactos. De acordo Philips e Aaron (2008 apud PAIXÃO et al., 2012, p. 305), o isolamento de variáveis em uma avaliação de impacto pode

ser obtido com as abordagens de grupos de controle, a análise de tendências e as simulações e análises de especialistas.

Outro ponto importante para diferenciar a avaliação de resultado da avaliação de impacto é o modelo de análise presente em cada uma. Na avaliação de resultados, o modelo analítico é menos complexo, como explicam Figueiredo e Figueiredo (1986), e aferir o sucesso ou fracasso de um programa consiste em medir o quanto os objetivos e metas foram atingidos, indicando se há diferença entre o pretendido e o alcançado. Por essa razão, os autores a relacionam com a avaliação ex-post, indicando que é necessário que o programa ou uma etapa tenha sido concluída, para se poder avaliá-la(o).

A análise de impacto, por sua vez, tem uma ambição mais ampla e bem mais complexa (ROSSI et al., 1977 apud FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 111). Ela diz respeito aos efeitos do programa sobre a população-alvo e tem a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a ação e as mudanças sociais.

Em se tratando de políticas e programas, a questão acima pode ser uma das razões que explica o fato de encontrarmos mais avaliações de resultados do que de impacto, apesar do crescimento significativo desta última. Ainda podemos relatar, a partir dos estudos realizados, outras indicações que explicam encontrarmos mais avaliações de resultados do que de impacto, pois esta se trata de uma avaliação mais cara em relação a recursos investidos, sejam humanos ou materiais, e leva mais tempo, a depender do modelo adotado e do escopo avaliado. Todavia, podemos perceber também maior interesse pela realização de avaliações de impacto, especialmente nas políticas sociais. O que concordamos é que a prática de uma avaliação não invalida ou substitui a outra, pois tudo depende do que se quer avaliar.

A clareza com o porquê da avaliação de resultados, por exemplo, não tem outra razão, se não contribuir com evidências sobre quão exitoso está o programa em relação a seus objetivos, ou que não está, poderia ser melhor, e algo precisa ser feito para alcançar seus resultados, definidos *a priori* ou que possam surgir no processo. Isso deve ser possível em todo tipo de avaliação, a partir do que se queira avaliar e das metas ou resultados esperados, seja do processo de ensino aprendizagem, seja a avaliação institucional, de uma política ou programa.

Apresentamos, a seguir, no quadro 1, a síntese a respeito dos dois tipos de avaliação: de resultados e de impacto.

Quadro 1 – Síntese da diferenciação da avaliação de resultado e impacto

Tipo de avaliação	Conceito	Objetivo	Técnicas	Modelo de análise
Avaliação de Resultado	Avalia o alcance das metas, objetivos e ações previstas em um determinado processo	Identificar resultados imediatos em que sugerem a definição de indicadores de resultado que mensuram os efeitos de curto prazo do programa	Ex-post /somativa	Menos complexo e relaciona o quanto os objetivos e metas foram atingidos, indicando se há a diferença entre o pretendido e o atingido.
Avaliação de impacto	Determina a extensão em que um conjunto de atividades humanas dirigidas afeta o estado de alguns objetos ou fenômenos	Determinar em que medida o projeto alcança seus objetivos e quais os seus efeitos secundários (previstos e não previstos)	EX-ant/ marco zero e ex-post	Mais complexa e diz respeito aos efeitos do programa sobre a população-alvo e tem a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a ação e as mudanças sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

No contexto apresentado, o diálogo deve permear a ação do avaliador acrescido da clareza e da divulgação de por que avaliar, para minimizar impactos no sentimento de desconforto que ainda é presente em situações avaliativas, especialmente pela falta de uma cultura de avaliação ou da visão equivocada da avaliação, como forma de mostrar os culpados, como se os resultados das ações fossem isolados. Principalmente por considerar que as práticas avaliativas devem servir para a tomada de decisões relacionadas à melhoria do processo e à redução das desigualdades existentes, seja também pela formulação ou manutenção de políticas públicas para a educação. A avaliação deve servir, como apresentam Vieira e Tenório (2010), para que cada gestor, escola, aluno ou rede, conheçam o seu desempenho, a fim de se poder, a cada semestre/ano/período, comparando-se os resultados esperados, traçar ações e estratégias necessárias e possíveis para que aquele desempenho melhore.

Toda avaliação tem seus limites e entraves, mas ajustando o seu uso e se for contemplada desde o planejamento da ação, com objetivos claros, pode trazer contribuições. Entendemos que não se trata de apontar a palavra final sobre o sucesso ou o fracasso do programa, mas, na perspectiva do que foi delineado como resultados e/ou objetivos, identificar variáveis que, analisadas, possam apontar possibilidades e limites visando a uma tomada de decisão mais fundamentada e participativa para quem o gerencia.

Neste contexto, de acordo com o estudo de Pogoda et. al., como a avaliação de resultados procura focar os resultados práticos de curto e longo prazo do projeto, consideramos que uma contribuição para a avaliação dos objetivos alcançados, seja de um processo, de uma instituição, um programa ou política, é eleger indicadores que possam

sustentar análises quantitativas e qualitativas. Neste aspecto, atentando ainda para o que trazem Pogoda et al. sobre a dificuldade de mensuração ao lidar com alguns projetos ou programas, especialmente da área social, destacamos a relevância na definição dos critérios e indicadores de avaliação, como reforçaremos a seguir.

3.4 OS INDICADORES DE AVALIAÇÃO

No cenário educacional, um conjunto de indicadores pode evidenciar avanços e lacunas no desenvolvimento e na avaliação de políticas, sejam programas ou ações, de forma que todos conheçam o cenário para tomar as decisões mais assertivas. Mas é importante entender o que é um indicador. Segundo Valarelli (1999), indicadores são parâmetros qualificados e/ou quantificados que servem para detalhar em que medida os objetivos de um projeto foram alcançados, dentro de um prazo delimitado de tempo e numa localidade específica. Os indicadores são dados que podem revelar aspectos de determinada realidade, possibilitando constatar mudanças, permitindo fazer análises e comparações, para entender a evolução dos diversos setores envolvidos, concepção adotada neste estudo e próxima da defendida por Souza (2010).

Os indicadores são expressos, usualmente, como um índice resultante de duas variáveis, por exemplo, a taxa de aprovação considerando alunos concluintes em relação à matrícula. Os indicadores educacionais, de acordo com Souza (2010), podem ser classificados em indicadores de insumos, que expressam os meios utilizados no processo avaliado, indicadores de processo e de produtos, estes relacionados aos objetivos da ação desenvolvida.

Mais do que ter indicadores educacionais relacionados a políticas, programas e ações, é preciso atentar para o que eles indicam, tratar os dados, fazer comparativos cuidadosos em relação aos contextos, para avaliar os resultados alcançados e os impactos, como ressaltam Lopes e Tenório (2010, p. 18), sobre a importância de ir além dos indicadores:

A avaliação nas organizações, instrumento fundamental da gestão, configura-se também como elemento de controle, de regulação e de negociação para a tomada de

decisão, considerando os resultados obtidos nos processos implementados para o desempenho de funções específicas.

Pedro Demo (1999 apud PAIXÃO et al., 2012, p. 308) sinaliza para os cuidados com o peso dado aos indicadores, principalmente os quantitativos, porque pressupõem um quadro teórico interpretativo, são constructos reduzidos da realidade e necessitam de interpretação à luz de uma teoria; e toda avaliação, ao mesmo tempo que revela também esconde, considerando que representa um recorte selecionado e parcial da realidade.

Considerando que o foco da avaliação de resultados do programa foi determinar o alcance dos objetivos propostos, como trata Cohen e Franco (2011, p. 152), “isto requer dimensionar o objetivo geral em subconjuntos de objetivos específicos, os quais por sua vez terão ‘metas’, cuja obtenção será medida através de indicadores.” O percurso metodológico aplicado na avaliação de resultados, como defendem os autores, é muito próximo das metodologias utilizadas nas ciências sociais. Todavia, apontam diferenças importantes, a exemplo da questão de conceitos dimensionados por meio de um processo dedutivo analítico ou empírico, sendo que, para decomposição de um objetivo geral em objetivos específicos, e estes em metas, no caso da avaliação, esta decomposição não pode ser feita por meio da dedução, mas a partir de prioridades políticas e de racionalidade técnica (COHEN; FRANCO, 2011).

O tratamento dado aos indicadores também deve abordar a forma de monitorá-los, incluindo o uso de ferramentas de sistemas que permitam o monitoramento sistemático dos dados, a partir da informação buscada.

A estruturação de sistemas de informação disponíveis, de acessibilidade garantida e atendendo às peculiaridades dos programas sociais, é fundamental para um mínimo de factibilidade da avaliação. E aí surge a relação entre acompanhamento e avaliação. Sistemas de informação bem montados e em uso desde o início do programa, possibilitam estratégias de avaliação mais condizentes com seus objetivos. (LOBO, 1998, p. 80).

A indicação de sistema aqui colocada deve-se ao fato de se considerar importante a organização dos dados, pois facilitará a visualização e a interpretação, já que não significa que os dados por si só avaliem qualquer processo. A forma como elaboramos e relacionamos aos resultados poderá agregar valor ao processo de se conhecer o que se realiza.

É comum a resistência da área educacional em tratar indicadores, em parte devido à dicotomia estabelecida entre tratar dados quantitativos em relação a dados qualitativos, como trata Costa e Castanhar (2003). Consideramos isso um equívoco, visto que é preciso entender os limites numéricos de um dado indicador, mas subestimá-lo é perder a chance de conhecer a direção apontada. Essa constatação é fruto de atividades de avaliação de desempenho das unidades de educação do Sesi Bahia, realizadas pela proponente do presente trabalho, por meio de indicadores selecionados, anualmente, para o monitoramento dos processos visando a tomada de decisão.

O incômodo com a prática de indicadores de avaliação está em estes serem comumente considerados como descontextualizados, porém é exatamente nesse ponto que aparece a referida dicotomia, visto que, de fato, os números podem apoiar as análises de contexto e cenários, enfim, os resultados qualitativos. Ainda sobre esse aspecto, entre as vantagens de definir indicadores, Souza (2010) apresenta as possibilidades de expressarem, de forma sintética, aspectos importantes de funcionamento da área educacional, da política ou do programa; de sua inserção em sistemas que possibilitam monitorar, analisar e disseminar, de forma até instantânea, para tomada de decisão e a comunicação; de transparência de informações, que favorecem o debate sobre políticas públicas, pois as realizações podem ser acompanhadas e avaliadas; de dimensionar um fenômeno e permitir conhecer sua evolução temporal, por meio da taxa de variação no tempo; além da possibilidade de verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou não, quais as causas e prováveis soluções.

É possível fazer análises consistentes e tomar decisões que efetivamente melhorem o processo educacional, continuamente, usando sistematicamente os indicadores de evasão, aprovação, de concluintes e de desempenho da Prova Brasil, por exemplo. O importante nas análises é a relação do dado com a realidade, como ainda alerta Souza (2010), pois o indicador em si traduz um momento, uma ação, um resultado, reflexo de uma conjuntura, e que pode ser corrigido, caso necessário, para posterior avaliação e nova análise. Para o estudo em questão, foi importante identificar indicadores que sejam acompanhados, no programa avaliado, ou criados para este fim, neste estudo, servindo como apoio à análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

Com os indicadores quantitativos do programa ora avaliado, tais como matrícula, evasão, aprovação, concluintes e empregados, é possível correlacioná-los para se compreender qualitativamente o quanto o programa atende aos propósitos previstos,

colocando-os como percentuais, ou seja, relacionando duas variáveis, já que o valor absoluto indica o resultado, mas não necessariamente apoia a compreensão, ou seja, se é bom ou não.

Esclarecemos a questão com um exemplo sobre a análise de concluintes que um gestor faz de uma determinada série. Se o gestor considerar apenas o valor absoluto como única variável, temos 100 concluintes. De início, não será possível saber se o número é baixo ou não, mas se, ao invés disso, o valor absoluto for relacionado ao número de matrículas no mesmo período, digamos 500 alunos, podemos achar um percentual relevante para analisar, 20%, considerando que a expectativa é de que 100% dos alunos atendidos concluam o curso no tempo regular.

Diante do exposto, consideramos que indicadores, bem selecionados e relacionados entre si, podem apoiar a compreensão da realidade analisada e permitir decisões mais assertivas para a melhoria do processo. A avaliação precisa ser um processo constante, seja no processo de ensino aprendizagem, em programas e políticas, instituições e organizações, e especialmente nas avaliações de programas, como no presente estudo, pois é necessário definir de forma clara os critérios de análise relativos aos resultados alcançados. A seguir, apresentamos o programa educacional objeto de estudo.

4 O PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO DO SESI ARTICULADO A CURSOS TÉCNICOS DO SENAI NA BAHIA

Neste capítulo, apresentamos o programa de articulação do ensino médio do Sesi à educação profissional do Senai na Bahia, objeto deste estudo, com a caracterização das referidas instituições, o histórico e a estruturação do programa, como dados importantes do contexto ora avaliado.

Nesses termos, é relevante explicitar e compreender como a ação é desenvolvida, em uma escola do Sesi e em uma das unidades de formação profissional do Senai, identificando suas bases em relação ao ensino integrado, já que as instituições diferenciam o programa dessa modalidade, que é chamando de *articulado*, assim como entender como visam atender às demandas da indústria e da sociedade (pais, comunidade, sindicatos, associações) na relação educação e trabalho, colocadas em seu projeto, e o que são os níveis de formação, cada vez mais elevados, que se constituem como categorias de estudo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES SESI E SENAI

O Programa de articulação do ensino médio, desenvolvido pelo Sesi, à Educação Profissional de nível médio oferecida pelo Senai, na Bahia, é resultado de uma iniciativa da Federação das Indústrias do Estado da Bahia (Sistema Fieb), que é composta pelas instituições Sesi, Senai, Iel e Cieb.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e o Serviço Social da Indústria (Sesi), foram criados por Decretos de Lei assinados por Gaspar Dutra, em 1942 e 1946, respectivamente. O primeiro, pela Lei nº 4.048, do então presidente Getúlio Vargas, e, o segundo, pela Lei nº 9.403, assinada por Gaspar Dutra, em 1946, com atribuição, à Confederação Nacional da Indústria (CNI), de criação, direção e organização das instituições,

com a missão de melhorar a competitividade da indústria brasileira. O Sesi representa uma das maiores redes de ensino particular do País.

É possível compreendermos, a partir do contexto histórico do País, à época dessa criação, as intenções de organizar ações para a indústria, considerando o momento político, econômico e social, tendo em vista o fim da Segunda Guerra Mundial, os direitos trabalhistas, garantidos na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943, que voltam a vigorar, e a industrialização no Brasil. A pesquisa não pretende adentrar essas questões, que originaram a criação do Sesi e do Senai, mas na oferta de educação básica, na etapa do ensino médio regular, articulada à educação profissional de nível técnico.

As duas instituições, Sesi e Senai, caracterizam-se como instituições privadas e sem fins lucrativos, mantidas e administradas pela indústria, por meio dos sindicatos patronais, e estão presentes nos vinte e seis estados e no Distrito Federal.

O Sesi tem atendimento nas áreas de Educação, Saúde e Segurança no Trabalho, Lazer e Responsabilidade Social e apresenta, como missão, “Promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com foco em educação, saúde, lazer, e estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial.” (PROJETO EBEP, 2010).

O Senai atua na qualificação profissional básica e superior, com o desenvolvimento tecnológico e a inovação relacionados a equipamentos e processos industriais, pesquisa aplicada e consultoria. Sua missão é “Promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria baiana.” (PROJETO EBEP, 2010).

As ações de articulação propostas no aludido programa visam oferecer a inserção e a permanência de jovens na indústria, para atender à demanda de mão de obra técnica. Na Bahia, o Sesi possui quatro escolas, sendo apenas uma de ensino médio regular, e o Senai tem sete unidades e agências de formação profissional, com oferta de diferentes cursos de qualificação técnica e superior, que serão caracterizados mais a frente.

Para apresentar o programa, caracterizando-o e trazendo informações sobre sua estrutura, objetivos, clientela, pressupostos pedagógicos e de gestão, foram utilizados os documentos pesquisados, especialmente a Metodologia para a Articulação da Educação Básica do Sesi à Educação Profissional do Senai/Ebep (2010), o Projeto Ebep, e informações coletadas em entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos.

O Sesi é uma organização de grande porte do setor de serviços, que opera por meio de unidades de negócio, agências e postos distribuídos nas regiões de maior concentração de indústrias (SESI).

Em educação básica regular, o Sesi atua com quatro escolas: uma de ensino médio com educação profissional do Senai e três com ensino fundamental. Uma das escolas possui também a oferta de educação infantil e o atendimento a pessoas com deficiência intelectual. Destaca-se que o Sesi atua também na área de educação, com a oferta de Educação de Jovens e Adultos, e cursos de educação continuada, na capital e interior.

O Senai conta com sete unidades de negócio, sendo duas em Salvador, uma em Lauro de Freitas, uma em Feira de Santana, uma em Ilhéus, uma em Barreiras e uma em Luís Eduardo. Além dessas, conta ainda com cinco agências de apoio, situadas nos municípios de Camaçari, Vitória da Conquista, Itabuna, Jequié e Teixeira de Freitas. Sua capilaridade se estende por todo o Estado, através de escolas e laboratórios móveis (SENAI).

O estudo foi realizado na única escola de ensino médio do Sesi, foco do programa de articulação; e, no caso do Senai, foi selecionada uma das três unidades que atuam com o Sesi no programa Ebep, devido ao limite de tempo do estudo, em questão, considerando tratar-se do mestrado. A unidade Senai selecionada foi o Centro de Tecnologia Industrial Pedro Ribeiro Mariani (Cetind), de Lauro de Freitas, por ter sido a primeira a integrar o programa, no ano de 2000.

4.1.1 Escola de ensino médio Djalma Pessoa – Sesi Piatã

O programa foi implantado, no ano de 2000, na escola Sesi Retiro – Reitor Miguel Calmon, fundada em março de 1969, funcionando junto com o ensino fundamental. Em 2010, foi inaugurada nova escola para abrigar exclusivamente o programa, a escola Djalma Pessoa/Sesi Piatã, próxima da unidade Cimatec do Senai, apresentando a melhor infraestrutura da rede de escolas do Sesi, fato observado em visitas.

A escola apresenta em sua instalação física vinte e cinco salas de aula, um auditório, seis laboratórios de informática, duas salas de vídeo, dois laboratórios de química, três laboratório de física, um laboratório de biologia, uma cantina, dois refeitórios, um ginásio de esportes, com palco interno, uma biblioteca, salas da coordenação pedagógica e administrativas.

A escola atende, atualmente, a cerca de 1.600 alunos e tem quadro de funcionários composto por 92 professores efetivos, oito coordenadores pedagógicos, um vice-diretor, um gestor/diretor, equipes de secretaria acadêmica, administração, gestão de pessoas e qualidade, biblioteca, equipe de apoio (terceirizada), totalizando 182 funcionários.

4.1.2 Escola de educação profissional – Senai Cetind

A escola do Senai Cetind, está localizada no município de Lauro de Freitas, Região Metropolitana de Salvador, e tem como foco de atuação as áreas de processos químicos e petroquímicos, petróleo e gás, celulose e papel, instrumentação, metrologia química e volumétrica, meio ambiente, segurança do trabalho, telecomunicações e tecnologia da informação (FIEB, 2011).

A unidade possui uma área construída de 6.000 m², composta de quinze salas de aulas, com capacidade para 498 alunos; oito plantas piloto de caldeira, absorção, destilação recheio, destilação pratos, secagem, leito fluidizado, troca térmica e parâmetro de processos; laboratórios didáticos, nas áreas de instrumentação e controle, de telecomunicações e tecnologia da informação; tecnologia de redes, planta de comunicação de dados, suporte a *hardware* e cabeamento estruturado, programação Microsoft e IBM; ambiente para certificação de pessoas em TI&C; Datacenter para serviços de TI&C. Treze laboratórios de serviços em cromatografia, espectroscopia, química geral e inorgânica, microbiologia de alimentos, octanometria, calibração volumétrica, físico-químicos de alimentos, combustíveis, extração, caracterização de sólidos; polímeros e PEP, uma biblioteca com acervo de aproximadamente 10.000 títulos; e um auditório com capacidade para 120 pessoas. Dispõe também de duas Unidades Móveis, equipadas e climatizadas, para atendimento em Celulose,

Papel e Tecnologia da Informação, que possibilitam efetiva integração das atividades e maior flexibilidade de atuação nas indústrias e no interior do Estado (FIEB, 2011).

A escola oferece cursos técnicos de nível médio, cursos de qualificação, educação à distância e cursos de pós-graduação, além de cursos de aprendizagem industrial básicos e técnicos. Atualmente, oferece três cursos para o Ebep: automação industrial, processos químicos e petroquímicos e designer gráfico. A seguir, apresentamos o histórico do programa implantado nessas duas realidades.

4.2 HISTÓRICO DO PROGRAMA

Segundo o documento de fundamentação do programa pesquisado, a implantação deu-se no ano de 2000, em um cenário baseado nas mudanças de ordem socioeconômica, institucional, política e, principalmente, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos que alteram dinamicamente a organização dos processos produtivos e a gestão do ambiente industrial (PROJETO EMEP, 1999).

O documento de apresentação do projeto de implantação do programa, intitulado inicialmente como Ensino Médio e Educação Profissional (EmEp), em 1999, atualmente com a sigla Ebep – Educação Básica e Educação Profissional (2010), revela que os empresários das indústrias foram ouvidos, à época, e apontaram para um cenário de dificuldades financeiras e a necessidade de incremento da competitividade, indicando demandas por pessoas bem formadas e com características pessoais, como sociabilidade, capacidade de abstração, comprometimento, comportamento ético, capacidade de aprendizagem, criatividade, entre outras, capazes de atingir excelência em seus desempenhos (PROJETO EBEP, 2010).

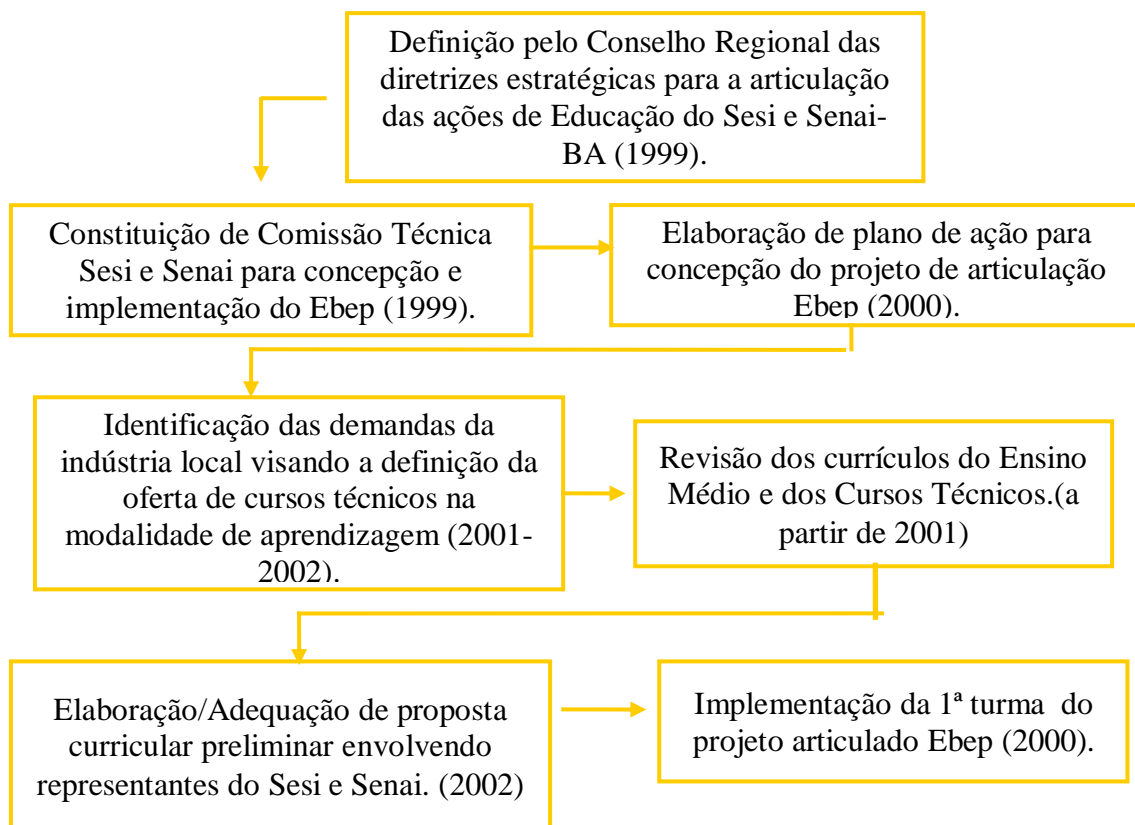
Essa posição demonstra que a qualificação tecnicista já não supre a necessidade, muito menos a baixa escolaridade é suficiente para operação de máquinas, como no início da industrialização do País, ou seja, a partir de um determinado momento, que Mehedff situa em 1982 (1999) – esse paradigma deixou de atender até mesmo às poucas exigentes necessidades do processo econômico excludente nacional.

No contexto em que se dará a oferta do Programa de Articulação da Educação Básica do Sesi com Educação Profissional do Senai (Ebep), destaca-se, sobretudo:

- a) as demandas por profissionais com uma capacitação técnica mais especializada, o que pressupõe uma maior escolarização;
- b) as demandas por profissionais que apresentem características pessoais como: sociabilidade, capacidade de abstração, comprometimento, comportamento ético, capacidade de aprendizagem, criatividade, dentre outras;
- c) a necessidade de garantir a mesma racionalidade, eficiência e eficácia requeridas pelo mundo do trabalho, a partir do acirramento da competitividade e da procura por novos espaços para crescer e garantir a sobrevivência da instituição;
- d) a necessidade crescente de aumentar o padrão de qualidade e de atendimento às empresas fornecedoras e parceiras das empresas centrais ou líderes;
- e) para incluir, além disto, as pequenas e médias empresas que ainda se situam do lado de fora do *mainstream* tecnológico, estimulando-as a adotarem novos padrões. (SESI, 2010, p. 10).

Para a primeira turma, do período de 2000 a 2004, foram ofertados cursos técnicos em Mecatrônica, Processos Industriais, Gráfica Offset, Manutenção Industrial, Plásticos, Refrigeração, cujos módulos específicos foram desenvolvidos nas dependências do Senai, em turno oposto ao do Ensino Médio do Sesi, em turmas exclusivas para os alunos do programa.

Figura 1 – Resumo do histórico de implantação no DR/BA



Fonte: Apresentação Sesi, 2011.

Observamos que a definição, nos âmbitos político e estratégico, com o Conselho Regional, demanda do técnico a organização para iniciar a oferta em pouco tempo, considerando que o Sesi não atuava no ensino médio até o momento. Segundo o mesmo documento (PROJETO EBEP, 2010), as dificuldades enfrentadas por alunos, professores e equipes técnica e gestora, nos primeiros anos de implantação, foram:

- diferenças de identidades institucionais e culturais (Sesi e Senai);
- necessidade de alinhamento teórico-metodológico entre os profissionais;
- indisponibilidade de tempo dos coordenadores e dos docentes para planejamento e capacitação continuada e integrada;
- dificuldade de adaptação dos alunos à transição de um ambiente tipicamente escolar para outro focado no mundo do trabalho e dos professores de Educação Profissional, num sentido inverso, do trabalho para o ambiente escolar;
- dificuldade na conciliação dos calendários letivos do Sesi e Senai;
- déficit de aprendizagem dos alunos em conhecimentos básicos;
- falta de interesse dos alunos pela formação técnica oferecida, tendo como consequência a desmotivação destes pela continuidade do percurso formativo;
- baixo desempenho dos alunos que implicou em elevados índices de evasão e de reprovação de alunos das primeiras turmas;
- pouca adequação das instalações físicas da unidade Sesi Retiro à proposta pedagógica do Ebep; e
- distanciamento espacial do Sesi Retiro das unidades do Senai.

Esses pontos foram investigados na pesquisa, na tentativa de apontar achados da questão problematizada no estudo, e identificar ações que tivessem sido implantadas visando a superação dessas dificuldades, se foram aplicadas, se ocorreu avaliação e como se estruturou o programa, a partir da primeira turma.

A opção adotada pelas instituições para a oferta de educação básica e educação profissional, de acordo o Decreto nº 5.154/2004, foi articulada de forma concomitante. Segundo o documento do Projeto de Articulação (SESI, 2010), essa estratégia oferece um leque mais rico de possibilidades e flexibilidade para os alunos e para as instituições. A

articulação da educação básica, neste caso, estudada a última etapa, que é o ensino médio, com educação profissional, pode ocorrer, conforme os Referenciais Normativos, Pedagógicos, Operacionais e Financeiros Nacionais para a Articulação da Educação Básica do Sesi e Senai (SESI, 2006), nas seguintes formas:

- Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecido pelo Sesi/DR/BA, incluída a alfabetização, com formação inicial e continuada oferecida pelo Senai/DR/BA;
- Ensino Médio, na modalidade EJA, oferecido pelo Sesi/DR/BA, com formação inicial e continuada oferecida pelo Senai/DR/BA;
- Ensino Médio, na modalidade EJA, oferecido pelo Sesi/DR/BA, com Educação Profissional técnica de nível médio oferecida pelo Senai/DR/BA;
- Ensino Médio, oferecido pelo Sesi/DR/BA, com formação inicial e continuada oferecida pelo Senai/DR/BA;
- Ensino Médio, oferecido pelo Sesi/DR/BA, com Educação Profissional técnica de nível médio oferecida pelo Senai/DR/BA.

As instituições, Sesi e Senai, defendem a oferta do ensino médio como articulação concomitante a educação profissional, sem modelo de integração, por assumirem uma relação de intercomplementaridade, mantendo a identidade de cada instituição, as etapas e a modalidade educacional, e propondo um alinhamento de finalidades. (PROJETO EBEP, 2010). Ressalta-se que a legislação apresenta a forma integrada, com currículos e matrículas únicas, e no modo concomitante matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas.

Alguns estudos criticam a abordagem de articulação concomitante, por defenderem a forma integrada de oferta da educação básica e profissional, considerando que a primeira mantém uma dualidade na formação dos estudantes, como ressalta Frigotto (2005), ao apontar a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica, ao longo de um curso, que, por isso, não pode ser considerada integração ou formação integral, assim como não é a complementação de um ano de estudos profissionais a três anos de ensino médio.

Nas leituras, encontramos alguns teóricos que dizem que o termo articulação por si só já aponta uma contradição, considerando que separa o trabalho intelectual do manual, ou o

estudo teórico do estudo prático. O estudo se deteve a avaliar os resultados da ação, a partir das escolhas feitas pelas instituições.

As críticas dos modelos de oferta da educação básica e profissional são relevantes, mas é importante registrar que, além do respaldo legal para diferentes formas, como trata a LDB/1996 e a Resolução CNE/CEB nº. 1/2005, não é a oferta de duas instituições que caracteriza a dualidade, mas o projeto político pedagógico adotado, com todas as nuances que ele aborda, incluindo o currículo, e são esses pontos que serão investigados no programa avaliado.

Na escolha das instituições, o programa ocorre de forma que o aluno faça duas matrículas: no primeiro ano, os alunos são matriculados no Sesi e no Senai Cetind, no Curso de Aprendizagem Industrial de nível básico (CAI). Conclui essa formação no 2º ano do programa, recebendo um certificado de qualificação básica. No 3º ano, o aluno realiza matrícula em um dos cursos técnicos, concluindo com duas certificações, uma da educação básica, que é o ensino médio, e outro certificado referente ao curso técnico estudado, com o percurso formativo totalizado em quatro anos.

O programa de articulação apresenta como objetivo geral articular as ações da Educação Básica do Sesi à Educação Profissional oferecida pelo Senai, de forma que estejam integradas aos diferentes processos de trabalho, ciência e tecnologia, visando à formação integral e contínua do indivíduo e sua inserção na vida social e produtiva (PROJETO EBEP, SESI/SENAI, 2000).

Como objetivos específicos, o programa busca (SESI, 2010):

✓ Promover a formação e o desenvolvimento integral do aluno, ampliando suas condições para aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver. Podemos compreender que esse objetivo está relacionado aos pilares defendidos pela Unesco para a educação, e alinhado à perspectiva de um programa curricular que dê conta da formação acadêmica e profissional, da relação teoria e prática, das necessidades dos alunos e do seu meio e das necessidades do mercado de trabalho.

✓ Viabilizar a melhoria dos processos, dos resultados e do atendimento às demandas da indústria e da sociedade. Nesse objetivo, está o foco das instituições, Sesi e Senai, em atender às necessidades e demandas dos mantenedores, à indústria baiana, relacionando os processos, no caso, aos desenvolvidos por ambas, em diferentes programas. A

estruturação do programa foi resultado de revisão do posicionamento estratégico do Sesi e Senai, de acordo os documentos pesquisados.

✓ Possibilitar aos alunos o acesso a níveis cada vez mais elevados de formação profissional. Sobre esse objetivo, verificamos a expectativa das instituições de que os estudantes egressos não só se insiram no mercado de trabalho, na área que estudaram, como se interessem em continuar a formação na mesma área. Nesse caso, também consideramos relevante pesquisar se os estudantes migraram de áreas e até ingressaram no nível superior, concordando que isso também é significativo no aspecto positivo para os egressos.

✓ Integrar as ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb. O objetivo trata das ações conjuntas entre todas as instituições que se relacionam com o programa, o Sesi com a educação básica, o Senai com a educação profissional e o Iel com a articulação para estágios dos estudantes.

A articulação tem como público, além dos adolescentes e jovens egressos do ensino fundamental regular, os jovens e adultos trabalhadores da indústria que estejam cursando o ensino fundamental ou médio; jovens e adultos que estejam cursando o ensino fundamental ou médio (PROJETO EBEP, 2010).

O presente estudo baseou-se no público de adolescentes oriundos do ensino fundamental regular, pois foi o público atendido até o ano de 2010, período pesquisado.

Como princípios norteadores da articulação do Ebep (2000), verificamos:

- Articulação entre Ensino Médio – Sesi e Educação Profissional – Senai, por meio de currículos integrados, preservando-se as especificidades de ambos os níveis de educação e de seus respectivos papéis institucionais.
- A relação de complementaridade e a articulação se expressam nos currículos, pelas competências integradoras, com a capacidade de potencializar a relação entre Educação e Trabalho.
- Educação e trabalho, entendidos como direitos, pessoal e humano, assim, constituem-se como componentes fundamentais de cidadania.
- Assumir valores éticos, políticos e estéticos, como referência para o desempenho das equipes escolares no processo educacional.

- A ação educacional orientada pelos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade, que possibilita o desenvolvimento de um currículo inovador.
- Garantia de permanência e continuidade de estudos, bem como de aproveitamento de estudos e experiências.
- Valorização e respeito às diferenças e à diversidade cultural, étnica, política e social.
- Qualificação permanente das equipes do Sesi e do Senai, como estratégias fundamentais para uma oferta educacional de excelência.
- Avaliação com função potencializadora do processo de melhoria contínua, através da observação, monitoramento e replanejamento do trabalho conjunto entre o Sesi e o Senai, visando uma melhor qualidade educacional e pedagógica.

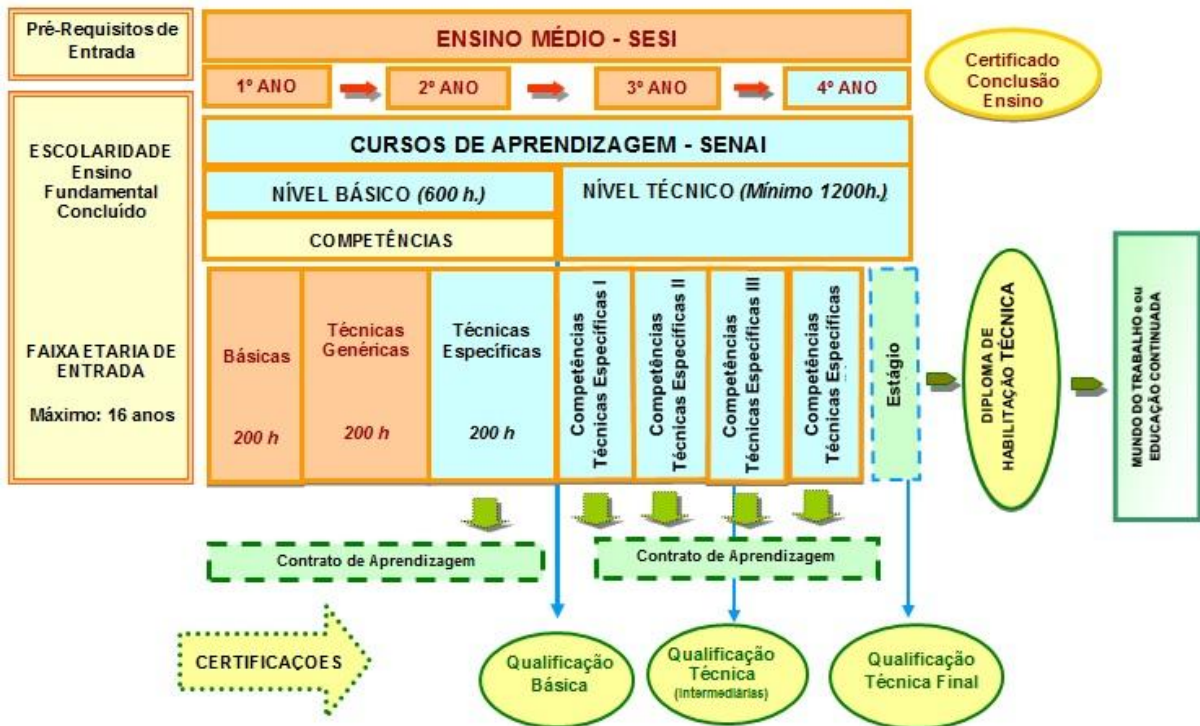
Esses princípios foram procurados na proposta curricular apresentada pelo Sesi e nos planos de cursos do Senai.

4.2.1 Currículo da Educação Básica – Sesi e Competências da Educação Profissional – Senai

Ao observar o itinerário formativo do aluno no ensino médio articulado à educação profissional (figura 1), observamos as bases que fazem o programa ser intitulado *articulado* e não *integrado*, pois os alunos fazem dois percursos concomitantes, com duas entradas e certificações independentes, nas duas instituições.

Na formação integrada, trata-se da unificação de currículos defendida por alguns autores, como Frigotto (2004; 2011), como a melhor forma de minimizar a dualidade na formação básica e profissional, historicamente separada em trabalho manual e intelectual.

Figura 2 – Itinerário Formativo Ebep (Sesi/Senai, 2005, 2010)



Fonte: Sesi (2010).

No percurso formativo acima, o Sesi apresenta como disciplinas: Língua Portuguesa (Redação e Gramática e Texto), Matemática, Educação Artística, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Química, Física, Informática, Comunicação e Projeto de Vida, Biologia, Inglês, Espanhol, Geografia, História, Teatro e Música (as duas últimas desenvolvidas em oficinas). Destacamos que a etapa de estágio apresentada na figura foi substituída, em 2010, por elaboração de projeto de conclusão de curso em metodologia alemã, adotada pelo Sesi e Senai, denominada Theoprax.

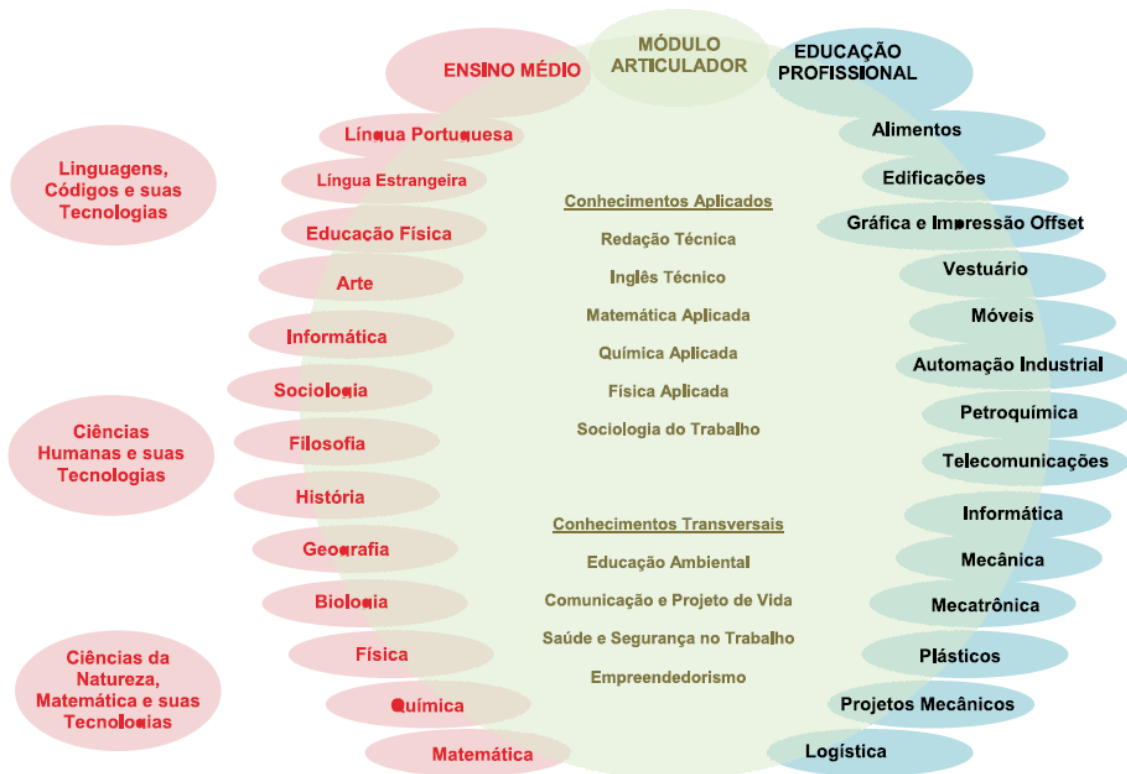
O documento base do programa defende a articulação, ressaltando que a educação básica é alicerce da educação profissional e esta é complementar, agregando valor de mercado ao valor social da formação (SESI, 2010, p. 53). Todavia, no texto seguinte, refere-se ao termo *integrado* de formação, o que já aponta, entre outros conceitos e pressupostos, para a necessidade de aprofundar o estudo do programa, apontando suas possíveis contradições.

Neste estudo, não defendemos se uma forma é melhor do que outra, se integrada ou articulada, visto que a fundamentação do trabalho está na avaliação de resultados do

programa, na forma como ele se apresenta. Todavia, faremos algumas considerações sobre os desafios e dificuldades entre uma e outra forma, a partir do que foi encontrado.

Entre os documentos pesquisados, está a matriz da ação articulada, figura 2, que demonstra como onde ocorre a articulação dos currículos, visto que cada instituição tem o seu plano.

Figura 3 – Matriz Geral do Ebep



Fonte: Projeto Ebep, 2010.

Observamos que existe um módulo articulador, desenvolvido para aproximar as duas formações, mas ressaltamos que não significa necessariamente que o currículo atente para o que se defende como complementaridade, pois é possível imaginarmos o tamanho e a complexidade do percurso de quatro anos do aluno. No programa Ebep, o aluno estuda no 1º ano do ensino médio, somente no Sesi, com as disciplinas do currículo comum concentradas em um turno, que pode ser matutino ou vespertino. A partir do 2º ano, passa a ter disciplinas do plano da ação articulada, apresentado no anexo 1; nessa fase, ele passa a ter algumas aulas no turno oposto. Nessa etapa, todos os estudantes passam por módulos de qualificação básica,

em curso de desenvolvimento de *software*. Somente no segundo semestre do 3º ano, o estudante passa a estudar em turno integral, um turno em cada escola, Sesi e Senai, fazendo os módulos específicos do curso técnico selecionado.

Nessa fase da identificação do curso técnico, a partir dos relatos, podemos apontar alguns pontos que carecem de atenção na oferta do programa. A identificação dos cursos ocorre a partir de um *ranking* de opções dos estudantes, cruzadas com o desempenho acadêmico dele, no período anterior ao curso. Isso significa que só os estudantes com melhores notas podem fazer os cursos de sua primeira opção e interesse. A justificativa dada é que é preciso classificar para os cursos técnicos, já que cada um oferta 40 vagas anuais.

No Senai, de acordo com a demanda da indústria, levantada em estudo, são oferecidas as formações técnicas da articulação. Os cursos oferecidos, ao longo desses anos, foram: Mecatrônica, Alimentos, Vestuário, Gráfica, Plásticos, Refrigeração, Logística, Desenvolvimento de *Software*, Telecomunicações, Processos Industriais, Projetos Mecânicos e Construção Civil.

A oferta pode ser alterada, de um ano para o outro, de acordo com o estudo de mercado, visando o atendimento eficiente à indústria e a empregabilidade dos estudantes, segundo as entrevistas realizadas.

Os planos dos cursos desenvolvidos pela unidade Cetind dividem-se em: Técnico em Desenvolvimento de *Software* – na área Informática; Técnico em Processos Químicos e Petroquímicos – na área Química e eixo Controle e Processos Industriais; Técnico em Redes de Computadores – eixo tecnológico Informação e Comunicação; Técnico em Automação Industrial – eixo tecnológico Controle e Processos Industriais; Técnico em Petroquímica – eixo tecnológico Controle e Processos Industriais.

Importante entender como se dá a gestão de um programa que perpassa duas instituições, como trataremos no tópico seguinte.

4.2.2 Gestão do programa Ebep

A gestão e o acompanhamento do programa, de acordo com os documentos e dados pesquisados, acontecem nos seguintes fóruns (SESI, 2010, p. 61):

- Reuniões de caráter deliberativo entre Superintendente do Sesi e Diretor Regional do Senai;
- Reuniões de caráter consultivo e deliberativo do Núcleo Permanente de Educação – NPE, conduzidas pelo Diretor Regional do Senai, tendo, como membros, representantes das unidades e assessoria de desenvolvimento do Senai e representante do Sesi;
- Reuniões sistemáticas do Grupo Gestor Ebep, de caráter consultivo, coordenadas pelas assessorias de educação do Sesi e Senai, com a participação do corpo técnico/pedagógico de todas as unidades envolvidas no programa;
- Encontro técnico pedagógico que reúne docentes, coordenadores pedagógicos e de cursos, membros das assessorias de educação, do Sesi e Senai, envolvidos no programa;
- Reuniões de análise crítica de desempenho, envolvendo gestores e equipe técnica das unidades; e,
- Colegiados de educação e conselhos de classe das unidades escolares.

Cada instituição possui o seu Projeto Político-pedagógico, que apresenta os marcos teóricos e didáticos, além de um plano de ação, com revisão anual, em que apresenta quais atividades serão desenvolvidas e os resultados esperados. Segundo os documentos pesquisados, todos esses fóruns foram instituídos para a gestão do programa e ocorreram em âmbitos diferentes.

Na busca por entender mais profundamente como a gestão de um programa desse tipo se organiza, avalia e promove melhorias contínuas no processo, buscamos identificar quais os indicadores definidos e acompanhados, que poderiam servir para a avaliação de resultados proposta, apresentados a seguir.

4.3 INDICADORES DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EBEP

Os indicadores que serão analisados no estudo são: matrículas, evasão, concluintes, aprovação e empregabilidade. Esses indicadores foram selecionados, considerando-se que o uso isolado de um indicador tem limitações, por representar um aspecto de uma realidade complexa (SOUZA, 2010); portanto, os indicadores do programa serão relacionados entre si e ao contexto geral da educação.

O estudo focou a avaliação de quase 100 estudantes egressos, que envolvem o público de jovens e adolescentes de 14 a 24 anos, diversificados em filhos de trabalhadores da indústria, oriundos de escolas Sesi de ensino fundamental, escolas públicas e ou bolsistas de escolas privadas, segundo edital de seleção para ingresso, publicado anualmente.

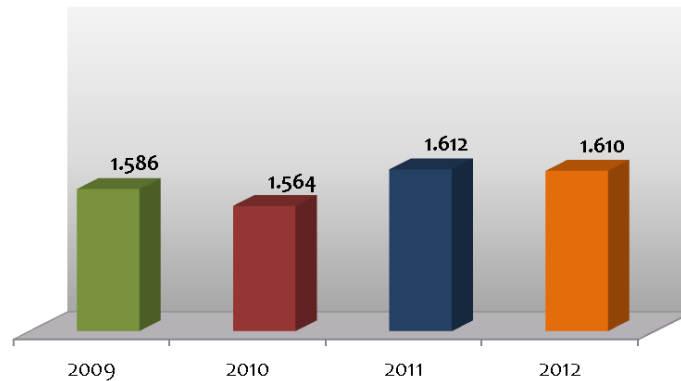
O preenchimento das vagas das turmas de 2000 a 2005 foi feito com os alunos concluintes do ensino fundamental da própria rede Sesi, e as vagas remanescentes foram concedidas ao público externo, denominado pela instituição como comunidade, para completar o quadro, por meio de tímida divulgação.

A partir de 2005, foi implantado um processo seletivo para ingresso, incluindo os alunos da rede Sesi, em duas etapas: interna, com alunos do Sesi; etapa externa, com alunos oriundos de outras escolas. A decisão de implantação de um processo seletivo para ingresso no programa, segundo os profissionais responsáveis contatados, deu-se por demanda do Senai, que se queixava dos níveis de aprendizagem dos alunos, abaixo do esperado, e que apresentavam dificuldades de acompanhamento dos cursos técnicos.

O aluno oriundo do Sesi, egresso do ensino fundamental, mesmo aprovado na escola para o ensino médio, passa pelo processo seletivo, o que parece contraditório com a avaliação de que são alunos de baixo rendimento acadêmico para ingresso nos cursos técnicos, se o próprio Sesi os preparou.

Vejamos alguns indicadores do programa:

A. Indicador matrícula:

Gráfico 5 – N° de Matrículas no Ensino Articulado Sesi/Senai

Fonte: Arquivos Sesi e Senai – Asdens.

Na tabela 4, a seguir, agrupamos os dados do Sesi de evolução de matrícula, evasão, aprovação e conclusão desde a implantação do programa EBEP até o momento atual.

Tabela 4 – Ensino Médio Sesi

Ano	Matricula	Evasão	Aprovação	Conclusão – 3º ano
2000	172	6	146	Ano de Implantação do EM (1º Ano)
2001	376	13	313	Turmas de 1º e 2º ano
2002	565	9	465	123
2003	646	1	593	169
2004	924	20	744	178
2005	1.147	33	1.009	238
2006	1.319	39	1.051	299
2007	1.276	40	1.271	374
2008	1.464	27	1.290	369
2009	1.586	49	1.404	465
2010	1.564	17	1.491	468
2011	1.612	16	1.517	470
2012	1.610	12	1.475	481
TOTAL				3.634

Fonte: Secretaria da escola.

Destacamos os dados da coluna aprovação, que inclui todas as séries do ensino médio, ou seja, aprovados do 1º ano para o 2º, e deste para o 3º ano. Na coluna conclusão, estão os aprovados no 3º ano e que terminam a educação básica. A matrícula cresce ao longo dos anos

e parece estagnar, a partir de 2009, ficando basicamente no mesmo patamar, devido ao limite da infraestrutura física da escola do Sesi.

Importante destacar também o percentual de concluintes do 3º ano do ensino médio, dos anos 2002, 2008 e 2010, por estarem relacionados aos egressos estudados: 94% em 2002, 99% em 2008 e 99% em 2010. A seguir apresentamos os dados do Senai.

Tabela 5 – Ensino Médio Sanai

(continua)

										EMPREGABILIDADE		
ANO DE INGRESSO NO SENAI	DE CURSOS TÉCNICOS	Nº DE MATRÍCULA	DE EVADIDO	REPROVADO	CONCLUINTES	TRANCAMENTO DE CURSO	ALUNOS DIPLOMADOS	diplomados x matrícula	EMPREGADOS	TAXA DE EMPREGABILIDADE - %		
2002	Processos Industriais	20	1	5	14	0	11	55 %	10	91		
2003	Processos Industriais	29	1	19	9	0	8	27 %	6	75		
2004	Processos Industriais	22	3	8	11	0	8	36 %	7	88		
	Segurança do Trabalho	27	2	9	16	0	13	48 %	8	62		
2005	Telecomunicações	30	1	11	18	0	15	50 %	12	80		
	Processos Industriais	30	1	17	12	0	9	30 %	8	89		
SUBTOTAL DE 2005		87	4	37	46	0	37	42 %	28	76		
	Desenvolvimento de Software	38	15	5	18	0	14	36 %	3	21		
2006	Processos Industriais	30	3	5	22	0	8	26 %	15	188		
	Telecomunicações	41	6	5	30	0	23	56 %	16	70		
SUBTOTAL DE 2006		109	24	15	70	0	31	28 %	31	100		
	Desenvolvimento de Software	43	15	5	23	0	17	39 %	11	65		
2007	Processos Industriais	43	1	3	39	0	26	60 %	23	88		
SUBTOTAL DE 2007		86	16	8	62	0	43	50 %	23	53		

Turmas Concluídas

(conclusão)

										EMPREGABILIDADE	
ANO DE INGRESSO NO SENAI	DE CURSOS TÉCNICOS	Nº DE MATRÍCULA	DE EVADIDO	REPROVADO	CONCLUINTE	TRANCAMENTO DE CURSO	ALUNOS DIPLOMADOS	diplomados x matrícula	EMPREGADOS	TAXA DE EMPREGABILIDADE - %	
Turmas Concluídas	2008	Desenvolvimento de Software	40	4	4	32	0	8	20 %	7	88
		Processos Industriais	40	2	1	37	0	18	45 %	17	94
	SUBTOTAL DE 2008		80	6	5	69	0	26	32 %	24	92
	2009	Automação	50	4	14	29	3	9	18 %	9	100
		Petroquímica	50	1	1	47	1	8	16 %	3	38
	SUBTOTAL 2009		100	5	15	76	0	17	17 %	12	71
	2010	Redes de Computadores	42	16	8	13	0	8	19%	3	38
		Automação Industrial	42	3	10	35	0	23	54	0	0
		Petroquímica	42	1	0	38	0	24	57%	5	21
		SUBTOTAL 2010		126	20	18	86	0	55	43%	8
Turmas em andamento	2011	Telecomunicações	40	1	6	0	0	0	-	0	0
		Automação Industrial	42	1	5	0	0	0	-	0	0
		Petroquímica	42	1	2	0	0	0	-	0	0
	SUBTOTAL 2011		124	3	13	0	0	0	-	0	0
	2012	Jogos Digitais	16	0	3	0	0	0	-	0	0
Automação Industrial		40	0	2	0	0	0	-	0	0	
Petroquímica		40	0	1	0	0	0	-	0	0	
SUBTOTAL 2012		96	0	6	0	0	0	-	0	0	

As turmas do Senai Cetind pesquisadas no estudo estão na tabela anterior, caracterizadas nos anos de 2002, 2008 e 2010, com conclusão nos anos de 2004, 2009 e 2011, respectivamente. Para o desenvolvimento da avaliação de resultados, esses indicadores foram relacionados aos objetivos avaliados do programa Ebep; no capítulo 6, apresentamos o que encontramos de resultados no programa Ebep e quais as considerações possíveis sobre o desenvolvimento do programa. Assim, relatamos a seguir, como o trabalho foi desenvolvido, com quais instrumentos, técnicas e abordagem metodológica.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho teve como proposta avaliar os resultados do programa de articulação do ensino médio do Sesi à educação profissional do Senai, a partir dos objetivos propostos no mesmo, para compreender de que forma o aludido programa tem viabilizado a melhoria do processo educacional, dos resultados e do atendimento às demanda da indústria e da sociedade, conforme definido pelas instituições, bem como se o programa tem possibilitado aos alunos o acesso a níveis de formação profissional posteriores ao curso feito.

Para isso, o capítulo da metodologia foi estruturado em 8 (oito) partes. A primeira apresenta os pressupostos metodológicos. Na segunda parte, abordamos os locais onde a pesquisa foi realizada. Posteriormente, são tratadas a população e a amostra da pesquisa. Em seguida, discorremos sobre as fontes de dados estudados, quais os instrumentos utilizados na coleta desses dados e porque foram selecionados. Logo após, apresentamos as etapas desenvolvidas. Por último, discorremos sobre como se procedeu à análise dos dados deste estudo.

5.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, buscando uma compreensão do contexto analisado, variando de acordo com a interação dos dados, como abordam Deslauriers e Kérisit (2008), sobre a análise de dados quantitativos de forma qualitativa, e dados qualitativos de forma quantitativa.

A abordagem é qualitativa, tendo em vista o fato de buscar os dados por meio de técnicas de pesquisa de natureza qualitativa, como entrevistas e grupo focal, visando obter descrições e interpretações do contexto estudado que levassem a compreender os resultados do programa EBEP. Consideramos que as características da pesquisa qualitativa, como

admitem Deslauriers e Kérisit (2008), fazem com que ela traga uma contribuição significativa à pesquisa de políticas sociais, acrescentamos também programas, por sua capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral, visando avaliar os seus efeitos concretos (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 132).

O caráter quantitativo esteve mais presente na fase de aplicação de questionários com os sujeitos da pesquisa e da análise de indicadores, como Richardson et al. (1989) explicitam o emprego de quantificação na coleta e no tratamento dos dados, por meio de técnicas estatísticas, a exemplo do percentual.

A pesquisa de campo desenrolou-se como pesquisa exploratória do objeto. Por se tratar de avaliação de resultados de um programa, a metodologia foi embasada nos achados sobre avaliação de políticas e programas, especialmente programas sociais, percebendo-se o seu caráter aberto, e mesclando elementos de natureza quantitativa e qualitativa nas estratégias propostas, como tratam Cohen e Franco (2011).

O método utilizado foi o estudo de caso, considerando-se as possibilidades de aprofundamento que oferece. Este permitiu compreender o caso em particular, em uma escola do Sesi e uma unidade do Senai, mas com achados que podem fornecer informações de avaliação e mérito na aplicação de um programa educacional, como trata André (2005). O estudo de caso é um método fortemente associado à pesquisa qualitativa, devido ao seu caráter descritivo, tanto de realidades, como de fenômenos, programas, instituições e indivíduos, visando, sobretudo, o conhecimento profundo do objeto estudado, e não se restringindo a descrever fatos, como frisam Laville e Dione (1999, p. 158): “o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim, compreender”.

Apesar das críticas a esse método, quanto ao rigor, é importante considerar que o risco não se limita ao método, mas à postura do pesquisador, o que foi cuidado, atentando-se para as etapas defendidas por Gil (2010), especialmente no que se refere à coleta de dados, que deve ocorrer em simultâneo à análise e à interpretação dos dados, para permitir que, caso necessário, haja a complementação de informações, finalizando com a elaboração do relatório.

A metodologia de avaliação do objeto de estudo seguiu a proposta de avaliação de política ou programa apresentada por Cohen e Franco (2011), a saber: definição do universo de estudo, das unidades de análise, do modelo de amostra, do plano de análise, do contexto e das formas de recolher a informação, dos instrumentos de coleta de dados, das formas e

passos do tratamento de dados e das técnicas a serem utilizadas (COHEN; FRANCO, 2011, p. 137). Sobre essas etapas apresentamos os tópicos a seguir.

5.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em Salvador e Lauro de Freitas, na escola de ensino médio do SESI e em uma unidade do SENAI, que estão assim distribuídas:

- Escola Djalma Pessoa/ SESI Piatã na Avenida Orlando Gomes – Salvador;
- Centro de Tecnologia Industrial Pedro Ribeiro, SENAI Unidade Cetind, na Av. Luiz Tarquínio Pontes, 938 – Aracuí – Lauro de Freitas.

A seleção dessas unidades ocorreu considerando-se que, no Sesi, trata-se da única escola de ensino médio regular articulada à educação profissional. Já no Senai, que possui três escolas que integram o EBEP, optamos pela unidade Cetind, por ter sido a primeira unidade do programa, bem como a escola que apresentou maior abertura inicial, facilitando a pesquisa. Outro fator está no tempo destinado à pesquisa, no mestrado, que não possibilitou o estudo em todas as unidades do Senai. As unidades estão descritas no capítulo 4, quando foi apresentado o objeto de estudo.

5.3 DEFINIÇÃO DA POPULAÇÃO

A população estudada compreende a representação de todos os segmentos de pessoas envolvidas no programa, desde a formulação e a gestão do EBEP, até executores e alunos atendidos, apresentados a seguir:

- Os egressos do programa EBEP, que concluíram a formação nas turmas iniciadas nos anos de 2000, 2006 e 2008, denominadas de turmas I, V e VIII.

Os egressos estudados são oriundos de três turmas desenvolvidas ao longo dos 10 (dez) anos do programa avaliado – 2000 a 2010, definidas pelos seguintes critérios:

- a primeira turma de implantação do programa – Turma I – de 2000, com conclusão em 2004. Selecionada por se tratar da primeira, buscando-se identificar resultados iniciais e progressos do programa;

- a turma iniciada após a implantação de processo de seleção para ingresso no programa, turma V, em 2006, concluída em 2009 e 2010, a depender da duração do curso técnico de nível médio estudado. Antes do processo seletivo de entrada no programa, os alunos do ensino fundamental do Sesi ingressavam no Ebep, sem passar por seleção, por essa razão consideramos importante confrontar com turma anterior, visando analisar se no período de seleção ocorreram alterações no desempenho dos estudantes (dados sobre aprovação, evasão, diplomação/concluintes);

- e uma turma mais recente ao período de realização da pesquisa – turma VIII – iniciada em 2008 e concluída em 2011 e 2012, por ser a mais atual, e que poderá ser comparada com a primeira, na identificação dos avanços alcançados.

- Os professores do Sesi e Senai envolvidos no programa: da escola do Sesi, todo o quadro de docentes foi envolvido; e professores do Senai, com vínculo efetivo e contrato por tempo determinado, indicados pelo gestor da unidade. O contexto dos docentes do Senai é muito diferente daqueles do Sesi, o que exigiu diferenças nos critérios de seleção. Enquanto o Sesi tem quadro efetivo, ou seja, próprio e em regime CLT, com carga horária que vai de, no mínimo 20 horas a 40 horas (nesta carga horária o grupo é menor), desde o início do programa, o Senai tem professores, com formas de contratação diversas e rotatividade do quadro, além do professor também atuar em outras funções, tais como pesquisa e inovações tecnológicas, consultorias a empresas e outros cursos que não os do EBEP. Assim, só foi possível buscar professores com maior tempo no programa e que ainda estão na instituição.

- Profissionais técnicos e gestores das instituições, Sesi, Senai e IEL; e

- Representantes das empresas envolvidas no programa que receberam egressos no período.

5.4 A AMOSTRA DA PESQUISA

O tamanho da amostra foi definido, considerando-se a viabilidade de contato, tempo e análise das informações, assim como é tratada na concepção defendida por Pires (2008), que, em sentido amplo, define amostra como o “resultado de uma operação visando constituir o corpus empírico de uma pesquisa” (PIRES, 2008, p. 154).

A efetiva mobilização dos egressos para o preenchimento dos questionários foi feita para assegurar, no mínimo, 50% dos concluintes do programa, utilizando aplicação presencial, indo às casas, por telefone e por ferramenta on-line disponível no gmail. O uso dessas duas últimas ferramentas foi necessário, tendo em vista a dificuldade de localização dos envolvidos, visto que não estavam mais nas instituições Sesi e Senai, e em função do número de egressos, o que dificultaria a realização de entrevistas presenciais.

Da população consideramos:

Quadro 2 – Critérios de seleção da amostra e instrumentos utilizados

(continua)

Público	Número informado	Critérios	Instrumento utilizado
Egressos do programa EBEP	92	Alunos que iniciaram e terminaram o curso nos anos pesquisados de acordo lista apresentada pela unidade Cetind	Questionário
Professores do Sesi – são efetivos em regime CLT	92	Todos os professores da escola que é exclusiva do programa	Questionário e Grupo focal
Professores do Senai	8	Considerando a abrangência do Senai com diferentes atuações e formas de vínculo, foram contatados apenas os efetivos e contratos por tempo determinado, que ainda estão na instituição devido a intensa rotatividade e que tiveram ou tem experiência no programa.	Questionário e Grupo focal
Coordenadores pedagógicos do Sesi	8	Todos os coordenadores da escola, considerando que são do programa.	Grupo focal e Entrevista Semiestruturada
Coordenadores Pedagógicos do Senai	2	Apenas os que atuam no programa.	Grupo focal e Entrevista Semiestruturada

(conclusão)

Público	Número informado	Crítérios	Instrumento utilizado
Coordenadores de cursos do Senai	5	Representatividade definida pelo maior tempo de experiência no programa. Um desses coordenadores também atua na docência.	Grupo Focal
Gestora do IEL	1	A gestora responsável pela área de estágio e indicada pela instituição para falar sobre o programa.	Entrevista Semiestruturada
Gestora da escola do Sesi	1	A gestora e fundadora do programa. Atua desde a implantação até o momento atual.	Entrevista Semiestruturada
Gestor da unidade do Senai	1	Gestor da unidade Cetind, local da pesquisa, e atua no programa desde a implantação, porém com mudança no cargo no período.	Entrevista Semiestruturada
Vice-diretora da escola do Sesi	1	Atua como integrante da equipe de gestão e articuladora da ação dos coordenadores pedagógicos.	Entrevista Semiestruturada
Assessora de Educação do Senai	1	Fundadora do programa e indicada pela instituição como gestora do programa no âmbito do regional.	Entrevista Semiestruturada
Psicólogo do Sesi	1	Profissional contratado especificamente para o programa e é o único da unidade.	Entrevista Semiestruturada
Psicólogo do Senai	1	Profissional contratado especificamente para o programa e é a única da unidade.	Entrevista Semiestruturada
Empresas contempladas com egressos do programa	19	Empresas indicadas pela unidade Senai lista que tinha repetições, visto que podem receber mais de um egresso.	Entrevista Semiestruturada

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresentaremos as fontes de pesquisa que permitiram conhecer o programa estudado.

5.5 AS FONTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram pesquisados os documentos e registros que fundamentam as duas modalidades, educação básica e profissional, nas instituições Sesi e Senai, e informações coletadas a partir dos seguintes instrumentos: questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, detalhados como segue.

Quadro 3 – Fontes e instrumentos de pesquisa

(continua)

Fonte	Razão de escolha	Pontos analisados
Projeto EBEP	Para buscar a concepção do programa, bases legais e institucionais, formas de oferta e estruturação.	a. Conceitos b. Objetivos c. Histórico d. Matriz do percurso formativo e. Referenciais legais f. Gestão e acompanhamento do programa
Termo de Cooperação Sesi e Senai	Para conhecer o documento que formaliza o desenvolvimento do programa e embasa a articulação, preservando a “expertise” de cada instituição.	As responsabilidades e o papel do Sesi e do Senai no programa de articulação EBEP
Projetos políticos pedagógicos	Para identificar o contexto que se configura na organização de gestão e didática, conhecer a identidade de cada instituição, os princípios pedagógicos e políticos que envolvem o programa, se ocorreram mudanças, ao longo do tempo, e de que forma se dá a articulação entre as modalidades educação básica e profissional.	a. Alinhamentos e relações com a proposta do programa EBEP b. Conceitos de articulação c. Bases metodológicas d. Princípios da educação básica, da educação profissional e da articulação de ambas e. Sujeitos participantes f. Periodicidade de revisão e monitoramento
Planos de cursos e Matrizes curriculares	Para analisar o documento que define o plano de formação da educação básica, da educação profissional e da articulação.	a. Alinhamentos e relações com a proposta do programa EBEP b. Formação para o trabalho c. Disciplinas e carga horária d. Participantes
Dados das secretárias acadêmicas – fichas dos alunos e relatórios.	Para localizar dados dos alunos, indicadores do programa, relatórios oriundos do processo de inscrição do processo seletivo de entrada no programa. Esses dados foram traduzidos nos indicadores acompanhados para que, agregados a outros dados, permitissem a avaliação de resultados do programa. Essa parte agregou a pesquisa mais quantitativa.	a. Contato e endereços dos alunos b. Dados de aprovação, evasão, concluintes, diplomados.
Atas de reuniões do grupo gestor do programa e dos comitês setoriais que estudam as demandas de formação	Para analisar os registros de reuniões que permitiram conhecer e avaliar como funcionavam os fóruns de discussão, para o planejamento e a execução da articulação, como é a gestão do programa, como os conflitos e tensões se revelam e são tratados. Foi possível comparar as pautas para análise dos assuntos que são discutidos com mais frequência, e os assuntos que não são discutidos, mas, na nossa avaliação, são relevantes, assim como perceber a periodicidade e a continuação dos fóruns apresentados no programa, como importantes para a condução dos processos de formação básica e profissional.	a. Pauta b. Participantes c. Periodicidade d. Disseminação dos assuntos e decisões

(conclusão)

Fonte	Razão de escolha	Pontos analisados
Pesquisas de satisfação de pais, estudantes e empresas, aplicadas pelas instituições SESI e SENAI	Essas pesquisas são realizadas em dois momentos do ano, e de forma amostral, os pais, alunos e empresas respondem a um questionário chamado de pesquisa de satisfação, que avalia desde a infraestrutura física, limpeza, até a satisfação com os professores, gestores e a prática pedagógica. O questionário é composto de perguntas fechadas e abertas, a exemplo de espaços para críticas e dúvidas. A tabulação permite observar como os pais e alunos têm visto o programa, ainda que em recorte de amostra e perguntas específicas, e, principalmente, verificar como esses dados são tratados, e se existe prática de retorno sobre as demandas apresentadas.	a. Avaliação de infraestrutura física, prática pedagógica e funcionários (professores, gestores e demais profissionais). b. Tratamento dado aos resultados da pesquisa de satisfação.
Questionários	Mais viável para o número de egressos e professores envolvidos.	Dos egressos: a. A empregabilidade b. Sobre a empresa, em relação ao ambiente de trabalho. c. Se teve continuidade nos estudos e se continuou na área de formação inicial d. Como se deu a escolha do curso e. Sobre as instituições formadoras em relação à prática pedagógica, à matriz curricular e à infraestrutura. Dos professores: a. Como compreendem a articulação b. Como ocorre a proposta do Ebep, a formação e o acompanhamento pedagógico c. Vínculo e tempo de experiência no programa d. Ambiente de trabalho e infraestrutura
Grupos focais	Técnica privilegiada para a discussão dos temas no coletivo, ampliando a participação no questionário, no caso dos professores, e na entrevista, no caso dos coordenadores pedagógicos.	a. Compreensão dos temas abordados: referenciais normativos, pedagógicos e operacionais do programa, efetivação da proposta currículo articulado e avaliação do projeto EBEP, Gestão e acompanhamento do projeto EBEP b. Contradições e confrontos a partir da discussão.
Entrevista semiestruturada	Viável para um público menor e com atuação estratégica no programa avaliado proporcionando adentrar pontos a partir da escuta, pois o questionário restringe.	a. A atuação do entrevistado no programa b. O conhecimento e a compreensão dos objetivos do programa, organização didática do programa, gestão e avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao questionário, é importante destacar que este foi tabulado de forma a fornecer descrições dos estudantes e professores, além de submetidos a uma análise agregada. As perguntas dos questionários foram compostas por questões fechadas e abertas (para justificativas e comentários). Inicialmente, não seriam aplicados questionários aos professores, apenas entrevistas, mas, devido à dificuldade do período de encerramento de ano letivo e mês de férias, foram enviados questionários por e-mail a todos os professores da escola do Sesi. Após avaliação do número de respondentes, abaixo do previsto, aplicamos os questionários presencialmente, durante a semana pedagógica da escola.

No que se refere à técnica de grupo focal, destaca-se a interação com os grupos respondentes, para a produção de informações. Dos temas abordados, a gestão e o acompanhamento do projeto EBEP foram apresentados apenas no grupo dos coordenadores pedagógicos, já que foram desenvolvidos dois grupos focais: um utilizando os coordenadores pedagógicos do Sesi e coordenadores de curso e pedagógico do Senai; outro com os professores do Sesi e Senai. Esta atividade visou obter dados que possibilitassem a análise do programa, no que se refere ao objetivo específico de viabilizar o atendimento às demandas da indústria e da sociedade, por meio da melhoria dos processos e dos resultados do mesmo, e assim como insumos para a verificação se o programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições que integram o Sistema FIEB.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados após as primeiras análises dos dados coletados nos documentos, para ocorrer com equipe gestora, professores, coordenadores e empresas. O uso da entrevista com esses sujeitos foi viável, pelo número ser pequeno, o contato mais fácil e a relevância do instrumento para pessoas com função de gestão do programa.

5.6 ETAPAS DE PESQUISA

Detalharemos os momentos em que transcorreu a pesquisa, apresentando suas etapas de execução, para evidenciar cada atividade realizada, de forma ordenada, e facilitar a

compreensão do estudo, porém ressaltamos que algumas atividades ocorreram de forma simultânea, visando atender ao tempo de estudo e a sua própria viabilidade.

1º momento: a análise documental deu-se primeiro e correspondeu ao levantamento exploratório dos documentos do programa, dos registros de acompanhamento, atas de reuniões e projeto político pedagógico das duas instituições – SESI e SENAI, e de sistemas de monitoramento de indicadores, registros da secretaria, com dados dos alunos atendidos e informações sobre a implantação e o desenvolvimento do programa.

Esse procedimento da pesquisa foi importante para contextualização do programa e para identificação dos egressos e empresas envolvidas. Importante ressaltar as dificuldades, também nessa fase, por não encontrarmos todos os dados, especialmente da primeira turma, organizados e de fácil localização e rastreabilidade, com a justificativa das instituições de que não existiam sistemas de informação à época de sua implantação, além da mudança desses sistemas, ao longo da existência do programa.

Todavia, foi possível investigar quais os indicadores do programa, como são avaliados e acompanhados e as possíveis estratégias adotadas para correções ou melhoria. Um roteiro foi utilizado (Apêndice G), para a análise documental, procurando assim orientar o levantamento dos principais tópicos relativos à estruturação da parte básica de formação, referente ao ensino médio e à formação técnica, tendo em vista identificar a forma e o momento em que as demandas das indústrias, relacionadas no objetivo específico 1, são levantadas e consideradas para subsidiar as ações.

2º momento: o segundo momento da pesquisa consistiu na realização da pré-testagem dos questionários e roteiros das entrevistas com os 4 (quatro) egressos, 1 (uma) gestora, 2 (dois) professores e 1 (uma) empresa. A obtenção destas informações permitiu validar os instrumentos das técnicas de pesquisa. Algumas perguntas foram retiradas, por dificuldade de compreensão, e pelo tamanho inicial do questionário, além de outras questões, que foram incluídas para atender ao proposto na pesquisa.

Importante ressaltar que esse momento também serviu para validar a possibilidade de uso de equipamentos, como gravador, e devido ao desconforto percebido, ainda que minimizado com esclarecimentos dos objetivos da pesquisa, a que se propõe, como etapa de estudo, o sigilo e a ética profissional, ele foi retirado do trabalho, sem prejudicar os registros feitos e a coleta das informações necessárias. Houve cuidado de, inclusive, fazer a transcrição,

ao final de cada entrevista realizada, para evitar que qualquer detalhe importante de registro fosse esquecido.

3º momento: o momento seguinte foi a realização das entrevistas semiestruturadas, com os gestores das três instituições definidas no documento Projeto EBEP, Sesi, Senai e IEL. Na escola do Sesi, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com a gestora e os coordenadores pedagógicos. Para esse momento, foram realizadas várias visitas, tendo em vista atender à disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas com o gestor da escola do Senai, a gestora de estágio do Iel e a assessora de educação do Senai ocorreram na sede da instituição e, posteriormente, em visita à unidade, ocorreram as entrevistas da equipe pedagógica, com as duas coordenadoras do Senai, sendo que uma delas está trabalhando atualmente no Sesi.

Nesses momentos, obtivemos dados que possibilitaram a análise do programa, quanto ao atendimento e à melhoria do processo pedagógico, dos resultados e do atendimento às demandas da indústria e da sociedade, conforme descrito no projeto.

Também foram buscados insumos para verificar se o programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições que integram o Sistema FIEB – Sesi, Senai e Iel.

4º momento: realização das entrevistas com os coordenadores pedagógicos do Sesi, as coordenadoras do Senai, a vice-diretora da escola do Sesi, o psicólogo do Senai e a psicóloga do Sesi. As entrevistas previstas foram realizadas, incluindo a vice-diretora da escola do Sesi, que participou, no mesmo dia, das entrevistas das coordenadoras. Foi feita uma programação, com duração média de 40 minutos para cada coordenador. Apenas com o psicólogo do Senai, devido a sua ausência por motivos de viagem fizemos a entrevista por telefone, mas isso não prejudicou o trabalho, ao contrário, durou o tempo necessário, considerado para as demais entrevistas.

O roteiro da entrevista foi um importante suporte, mas as falas dos entrevistados nos guiavam para informações que, mesmo sem terem sido previstas de acordo com a própria técnica, foram muito importantes para as análises que fundamentaram a avaliação de resultado do programa EBEP. Ocorreu também o surgimento de pontos que apoiavam as entrevistas seguintes, visando identificar se era um ponto isolado ou se poderia ser comparado à percepção de mais algum dos entrevistados, além de seu proveito para comparações nas contradições que por vezes surgiam.

5º momento: a aplicação dos questionários com os egressos do programa buscou garantir a maior participação possível. Para isso, foi feito um contato direto, por telefone, mobilizações presenciais e on-line, com apoio dos próprios egressos que respondiam aos questionários.

O questionário foi implantado em ferramenta da internet, e os estudantes receberam o endereço por e-mail e pelo grupo existente em uma rede social. Além disso, puderam responder diretamente, por telefone ou pessoalmente.

Os questionários subsidiaram a técnica do *survey*⁵, onde pudemos analisar o processo de desenvolvimento do programa, assim como a sua influência na formação dos jovens egressos do programa. Assim, buscamos compreender as influências e perspectivas de sua formação para o seu desenvolvimento pessoal e identificar o índice de satisfação desses jovens, quanto à formação, e se deram continuidade ao percurso formativo.

O tempo de realização dessa etapa foi superior ao previsto, devido a dificuldades, tais como contato com os ex-alunos, por mudança de telefone ou não se encontrar em casa; a demora na utilização da ferramenta on-line; o tempo de resposta do Senai, detentor dos dados dos alunos diplomados nos anos pesquisados; a lista dos alunos com erros de informações, que foram corrigidas com a ajuda dos próprios alunos, a exemplo da primeira turma, em que a lista tinha número de alunos concluintes menor que a realidade, e os próprios alunos informavam os colegas que tinham concluído o curso.

6º momento: aplicação dos questionários aos professores do Sesi e Senai, enviados por e-mail e feita pessoalmente, para garantir a amostra necessária. Nessa etapa, tivemos que recorrer aos gestores, como já relatado, para pedir apoio quanto à participação mínima dos docentes, quando identificamos o baixo retorno por e-mail, principalmente dos docentes do Senai.

7º momento: foram realizados dois grupos focais, um com coordenadores de curso do Senai e pedagógicos do Sesi, outro com professores do Sesi e do Senai. O local destinado a esta atividade foi uma sala da escola do Sesi, e o convite foi feito antecipadamente, agendando uma data validada pelas duas instituições. A dificuldade nesse momento foi garantir a participação dos professores do Senai, o que conseguimos, somente na terceira

⁵*Surveys* são realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, descobrir a distribuição de certos traços e atributos; são semelhantes a censos, sendo que examinam uma amostra de população. (BABBIE, 2001, p. 78)

tentativa de realização, quando mudamos o local de realização para a unidade do Senai Cetind, levando, então, os professores do Sesi. A atividade foi gravada e a mediadora teve apoio de mais duas pessoas, para o registro das falas, como garantia de que nenhuma informação escapasse.

8º momento: realização das entrevistas com as empresas indicadas pelo Senai, como locais de estágio ou de trabalho dos egressos do programa. Após fazermos a triagem da lista, visto a repetição de empresas, fizemos contatos com todas, agendando encontro presencial, porém nem todos os responsáveis aceitaram o encontro, que durava em média vinte e cinco minutos, e para não perdermos mais esta fonte de informações, aceitamos fazer por telefone.

Concluído o trabalho de campo, partimos para as análises dos dados, conforme esquema apresentado a seguir.

5.7 ANÁLISE DE DADOS

Todos esses procedimentos e técnicas de pesquisa, conjuntamente, puderam apresentar elementos para avaliar a forma de acesso ao programa, seu desenvolvimento, como ocorre o envolvimento do concluinte com o mundo do trabalho, algumas dificuldades com que ele se depara e como foi a sua preparação para o exercício profissional, na sua percepção. Pudemos avaliar também o quanto a gestão, geral e pedagógica, consegue fazer as adequações entre a oferta e a qualidade dos cursos, como articula as demandas geradas pela sociedade e pela indústria, sejam de quantidade de profissionais e de qualidade técnica, para fomentarem o programa.

Após a coleta de dados, as informações e análises permitiram organizar os materiais, relacionando-os aos objetivos do programa, o que favoreceu a interpretação e a busca de respostas às questões de estudo, conforme quadro síntese, a seguir.

Quadro 4 – Apresentação das relações dos indicadores analisados e instrumentos com os objetivos da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	INDICADORES RELACIONADOS		INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
	Qualitativos	Quantitativos	
Verificar se o programa tem viabilizado o atendimento às demandas da indústria, conforme contemplado em um dos seus objetivos.	Cruzamento dos princípios norteadores, planos de curso, PPP e matrizes curriculares da educação básica e profissional; análise dos documentos do programa, como levantamento de demandas das indústrias por áreas tecnológicas.	Matrículas Concluintes / diplomados Empregabilidade	Análise de documentos Entrevistas Questionário com Egressos
Investigar se o programa tem possibilitado o acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional, seja qualificação ou superior.	Dados analisados dos questionários aplicados com egressos.	Número de egressos que fizeram cursos de diferentes modalidades na área técnica estudada ou afins. Aprovação, concluintes e evasão	Questionário com egressos
Verificar se o programa tem possibilitado a integração as ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb.	Dados coletados nas entrevistas com a equipe técnica e gestores do Sesi, Senai e Iel.	Não se aplica	Grupos focais Entrevistas Questionários dos professores

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Yin (2005, p. 137), a análise de dados em um estudo de caso “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombinar as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo”.

Neste estudo, adotamos o modelo de análise proposto por Costa e Castanhar (2003), relacionando os objetivos do projeto; os explícitos, definidos no programa, e os implícitos ou indiretos, que relacionamos à proposta de articulação adotada, às variáveis operacionais e aos indicadores, tendo em vista mensurar o grau em que os objetivos gerais e específicos do projeto vão sendo atingidos, (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 979), como mostra o quadro 2.

Para orientar o trabalho, foram utilizadas estratégias para estabelecer as prioridades de análise. A tabulação da frequência de respostas das questões objetivas dos questionários e o estabelecimento de categorias para as questões abertas visaram encontrar coerência e fazer correlações entre os dados obtidos. Os dados coletados nos documentos foram correlacionados às entrevistas e ao grupo focal, desenvolvidos com a equipe técnica e os professores, para avaliar o objetivo de verificar se o programa tem possibilitado a integração às ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb.

As respostas obtidas nos três instrumentos de coleta de dados foram utilizadas buscando relacioná-las entre si, para compreender de que forma o programa de articulação do ensino médio à educação profissional do Sesi e Senai tem alcançado os resultados previstos.

A seguir, apresentamos os achados e as análises possíveis da avaliação de resultados do programa.

6 RESULTADOS DO PROGRAMA DE ARTICULAÇÃO EBEP

Este capítulo tem por objetivo apresentar a avaliação de resultados do programa de educação básica do Sesi, articulado à educação profissional do Senai, denominado Ebep. Para isso, o capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte, apresentamos a caracterização dos participantes do estudo, a partir das técnicas de pesquisa utilizadas: entrevistas semiestruturadas, questionários e grupos focais. A segunda parte trata da avaliação de resultados dos objetivos específicos e, para isso, distribui-se por três temas que correspondem a cada objetivo, respectivamente. O primeiro tema analisa os dados que buscam responder de que forma o programa de articulação do ensino médio à educação profissional, implementado pelo Sesi e o Senai, tem viabilizado o atendimento das demandas da indústria e da sociedade. O segundo tema apresenta considerações que visam responder se o programa tem possibilitado aos egressos o acesso a níveis de formação profissional, posteriores ao curso feito. O último tema abordado apresenta análises que visam avaliar se o programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e IEL, que integram o Sistema Fieb, quando fecharemos o capítulo.

6.1 PÚBLICO PARTICIPANTE

Conforme já destacado, o estudo foi realizado em uma escola do Sesi, que oferta o ensino médio, e em uma unidade do Senai integrante da articulação EBEP, ambas já caracterizadas no capítulo 4. No que se refere ao público envolvido no EBEP, a amostra foi distribuída conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Público da pesquisa

Público	Número buscado	Número encontrado (respondentes)	% de atendimento
Alunos egressos - que iniciaram e terminaram o curso nos anos pesquisados	92	56	60%
Professores do Sesi – efetivos em regime CLT	92	56	60%
Professores do Senai - efetivos e contratados por tempo determinado (mão de obra temporária), característica encontrada no Senai, e que ainda estão na instituição devido a intensa rotatividade	8	5	62%
Coordenadores pedagógicos do Sesi	8	7	87%
Coordenadores Pedagógicos do Senai	2	2	100%
Coordenadores de cursos do Senai - representatividade definida pelo maior tempo de experiência no programa	5	3	60%
Gestora do IEL	1	1	100%
Gestora da escola do Sesi	1	1	100%
Vice-diretora da escola do Sesi	1	1	100%
Gestor da unidade do Senai	1	1	100%
Assessora de Educação do Senai	1	1	100%
Psicólogo do Sesi	1	1	100%
Psicólogo do Senai	1	1	100%
Empresas contempladas com egressos do programa	19	11	57%

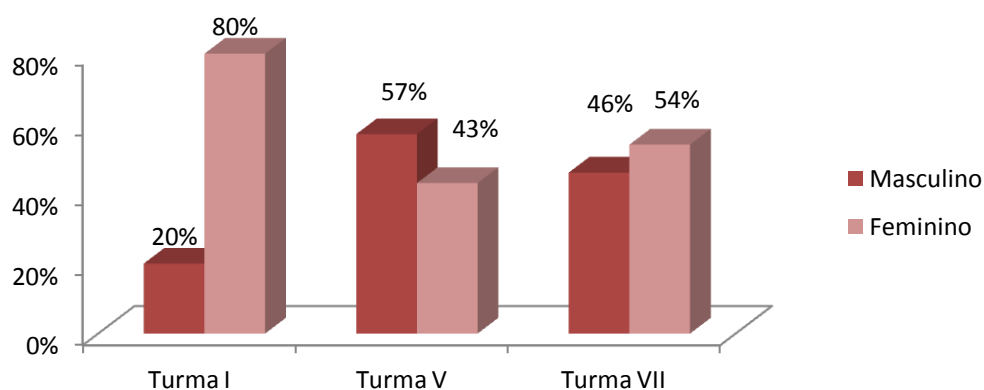
Fonte: Elaborado pela Autora (2013).

Para preservar a identidade dos participantes deste estudo, faremos referências com as seguintes nomenclaturas: adolescentes ou jovens atendidos no programa, denominados egressos, com variação por números cardinais (E1, E2 etc.); para as empresas, manteremos o termo, variando com números cardinais (Empresa 1; Empresa 2 etc.); para professores, manteremos a nomenclatura identificando a instituição com a letra P (P Sesi, P Senai); para coordenadores pedagógicos e de curso, utilizaremos a referência coordenador para ambos, variando como (C1, C2 etc.); e gestores(as), vice-diretor, psicólogos e assessora, agruparemos na nomenclatura equipe técnica, devido ao número reduzido de pessoas, por atuação, utilizando nomes de países.

6.1.1 Perfil dos egressos participantes

Conforme já relatado, o trabalho foi desenvolvido com três Turmas implantadas e concluídas ao longo dos dez anos do programa, Turmas I, V e VII com a participação de 5, 14 e 37 egressos, respectivamente, somando 56 participantes. Em relação ao gênero observamos na Turma I o número de mulheres é superior ao de homens com 80% do sexo feminino e 20% do sexo masculino. Na Turma seguinte (V) ocorre uma redução das mulheres que se aproximam da metade do percentual anterior (43%/80%), mas estas voltam a crescer na Turma VII em comparação com segunda Turma, com 54% e o sexo masculino 46%.

Gráfico 6 – Gênero dos egressos

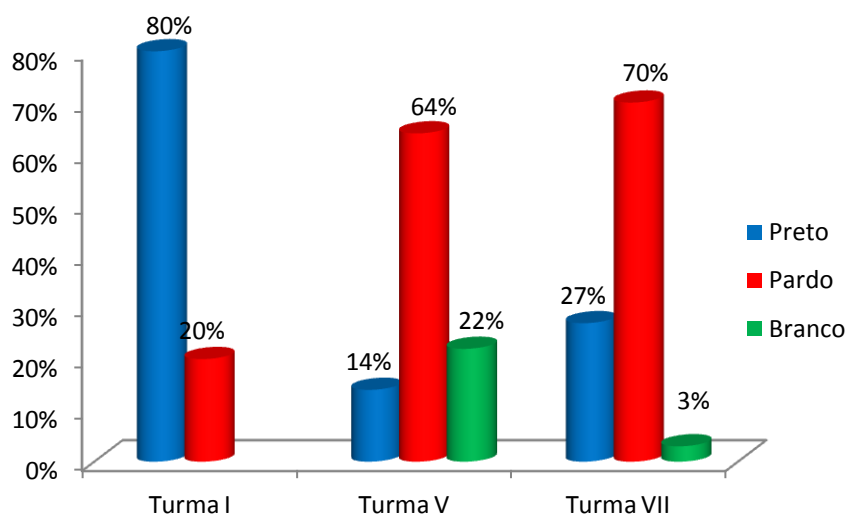


Fonte: Trabalho de campo (2013).

Ressaltamos que a inserção das mulheres no mercado de trabalho, oriundas do curso Processos Industriais, único curso oferecido na unidade Cetind para a Turma I, foi muito difícil e segundo o seu relato, as empresas não absorviam tais egressas, por não estarem organizadas para receber esse público, tendo em vista a característica masculina da área, fato observado inclusive na infraestrutura física, a exemplo, da falta de banheiros femininos nos locais de trabalho. Essa realidade foi sendo modificada, ao longo dos anos, o que pode explicar o fato do número de egressos do sexo feminino voltar a crescer na Turma VII, além da maior oferta de cursos na unidade que se amplia de um curso para três acrescentando Petroquímica, Automação Industrial e Redes de Computadores.

Em relação à autodeclaração da cor dos egressos, na Turma I, observamos mais alunos pretos, 80% do atendimento, e o branco não apareceu. Na Turma V, observamos uma mudança no público, com o surgimento de brancos, em 22%, e o crescimento de pessoas pardas, de 20% para 64%. Destaca-se que foi nessa Turma que ocorreu o processo de seleção de entrada para o ingresso.

Gráfico 7 – Quanto à declaração de cor



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Na Turma VII, ocorre o aumento de pardos alcançando 70% do total. Sobre isso, ressalta-se que nesse período ocorre, ainda, mais uma alteração no processo de entrada, sendo o número de vagas para o público externo reduzido, com o aumento do número de alunos oriundos do próprio Sesi, via alteração da avaliação dos alunos, no processo seletivo interno.

Quanto à idade, encontramos na Turma I 100% dos egressos na faixa de 25 a 31 anos, e nas Turmas V e VII 100% estão entre 18 a 24 anos. Fato compreensível, visto que o ensino médio é regular e os alunos mais velhos correspondem à Turma I, desenvolvida entre os anos de 2000 a 2004.

Quanto às empresas participantes, a seguir apresentamos o perfil e os profissionais participantes.

6.1.2 Perfil das empresas e responsáveis

As empresas foram indicadas pela unidade Senai Cetind por terem recebido egressos do programa e estão concentradas na Região Metropolitana de Salvador.

Quadro 6 – Dados sobre a empresa e responsáveis entrevistados

Empresas		Segmento a que pertence o entrevistado	Função do profissional entrevistado	Tempo de existência da empresa na Bahia
Código	Serviço realizado			
Empresa 1	Fabricação de adubos e fertilizantes	Setor de Recursos Humanos	Auxiliar administrativo de RH	10 anos
Empresa 2	Indústria Petrolífera	Laboratório de análises químicas	Supervisora de laboratório	6 anos
Empresa 3	Trabalhos de Consultoria e Tecnologia da Informação	Centro de Desenvolvimento	Gerente do Centro de Desenvolvimento	10 anos
Empresa 4	Fabricação de produtos químicos e petroquímicos	Educação Industrial	Analista de Pessoas e Organização	10 anos
Empresa 5	Serviços educacionais	Tecnologias	Diretor	20 anos
Empresa 6	Serviços na área de tecnologia da informação	-	Sócio e Diretor executivo	10 anos
Empresa 7	Serviços de Tecnologia da Informação	Gerente de Projetos	Sócio e gerente	16 anos
Empresa 8	Pesquisas minerais	Laboratório de Química Mineral	Técnico químico supervisor	40 anos
Empresa 9	Trabalhos de consultoria de tecnologia de informação	-	Sócio\ administrador\ gestor	10 anos
Empresa 10	Produção de plásticos, químicos industriais, etc.	Produção	Gerente de unidade	30 anos
Empresa 11	Automação Industrial	Importações – Comércio de Automação	Diretor	15 anos

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Podemos observar que o perfil dos respondentes, representantes das indústrias participantes, possuem cargos, cuja atuação se relaciona diretamente com as atividades dos egressos, por meio de seleção para entrada na empresa ou acompanhamento/supervisão das atividades desenvolvidas. Estas empresas possuem relação com o Senai em diferentes ações que não só o Ebep e são do setor industrial com diferentes segmentos de produção.

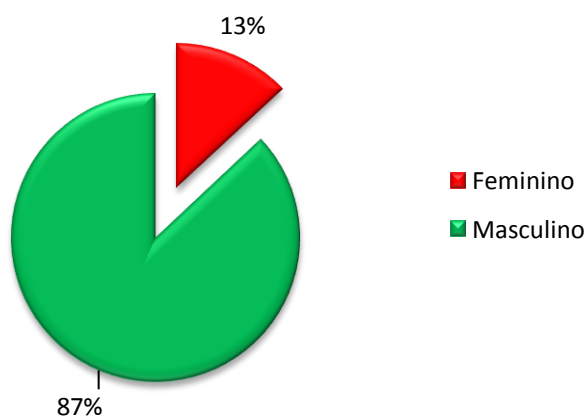
A seguir apresentamos os professores do Sesi e Senai participantes do estudo.

6.1.3 Perfil dos professores

Foram realizados dois grupos focais, um de professores e um de coordenadores pedagógicos e de curso, ambos do Sesi e do Senai. Tendo em vista que o grupo focal é preferencialmente realizado com seis a 12 pessoas (GATTI, 2012), foram convidados para participar deste estudo 5 professores e 5 coordenadores pedagógicos ou de curso de cada instituição. Em relação aos professores participaram 5 pessoas do Sesi *versus* 3 do Senai.

No questionário, tivemos a participação de 56 professores do Sesi e 5 do Senai. Isso se explica pelo número de professores efetivos da escola de ensino médio. Vale destacar que os professores participantes do grupo focal também integram o grupo maior de professores respondentes dos questionários.

Gráfico 8 – Gênero dos professores participantes do grupo focal – Sesi e Senai

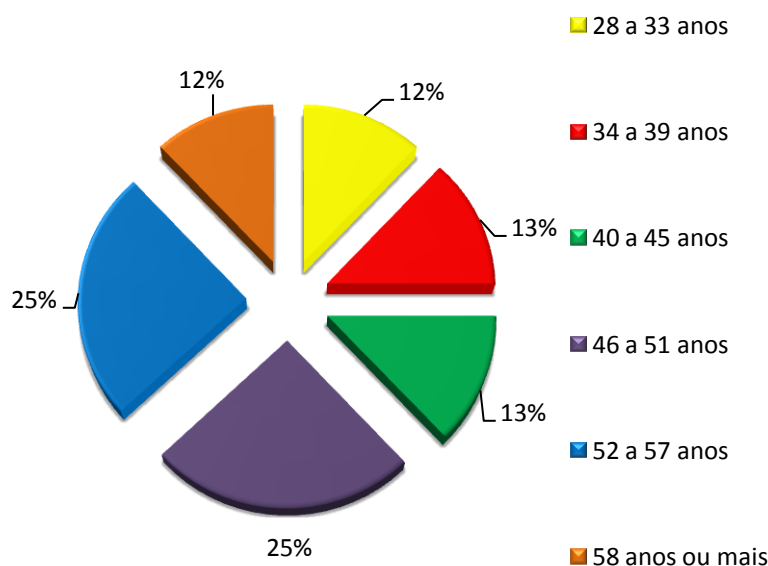


Fonte: Trabalho de campo (2013).

A participação dos professores no grupo focal foi de 87% do sexo masculino e 13% do sexo feminino; o questionário não previa a questão de gênero, mas esclarecemos que a composição dos docentes do programa é majoritariamente masculina, no Senai, e muito equivalente entre os sexos masculino e feminino no Sesi, onde 49% de professores do sexo feminino e 51% do sexo masculino compõem o quadro da escola.

Quanto à idade, o gráfico 9 nos informa que os professores do grupo focal se concentram nas faixas de 46 a 51 anos e 52 a 57 anos.

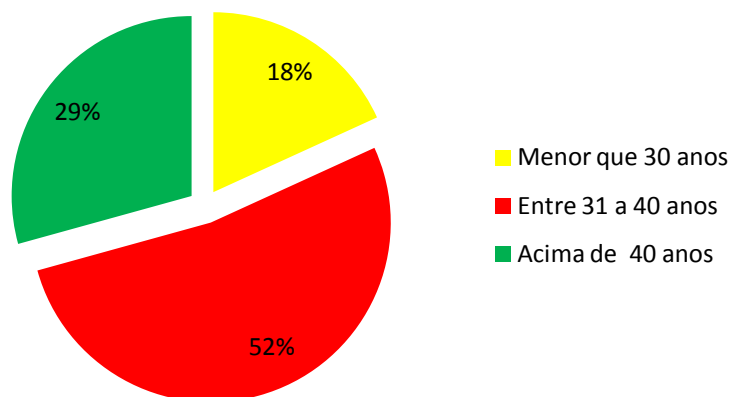
Gráfico 9 – Idade dos professores participantes do grupo focal – Sesi e Senai



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Em relação aos professores participantes do questionário, o gráfico 10 revela que 18% têm menos de 30 anos, 52% está na faixa entre 31 a 40 anos e 29% acima de 40 anos.

Gráfico 10 – Idade dos professores participantes do questionário – Sesi e Senai

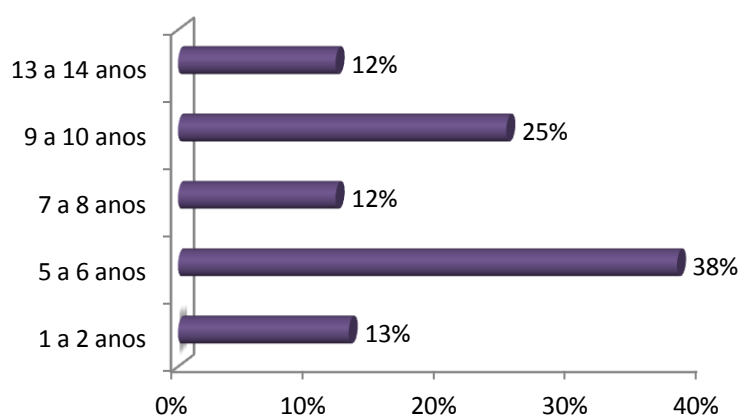


Fonte: Trabalho de campo (2013).

Quanto à formação, 100% dos professores participantes do grupo focal possuem, no mínimo, uma especialização. Já nos participantes do questionário, este índice chega a 72% do quadro com pelo menos uma especialização. Importante destacar que deste grupo 4% têm ou estão fazendo o mestrado, o que demonstra uma ampliação do número de professores da educação básica que tem buscado os cursos *Stricto Sensu*.

Quanto ao tempo no EBEP o gráfico a seguir mostra que se somarmos os períodos de 1 a 2 anos e 5 a 06 anos de experiência teremos 51% do grupo nesse patamar. De 7 a 8 anos de experiência identificamos 12%, de 9 a 10 anos de Ebep o número cresce para 25% e de 13 a 14 anos apenas 12% do total.

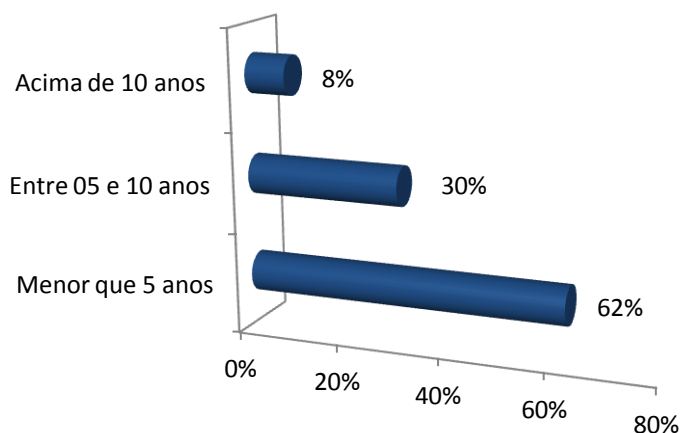
Gráfico 11 – Tempo de experiência dos professores do grupo focal no programa EBEP



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Considerando que o EBEP existe há mais de 12 anos, esse dado mostra que o quadro docente é relativamente novo, nas duas instituições. No gráfico a seguir observamos a mesma situação, dessa vez com todos os professores respondentes do questionário.

Gráfico 12 – Tempo de experiência dos professores do questionário no programa Ebep



Fonte: Trabalho de campo (2013).

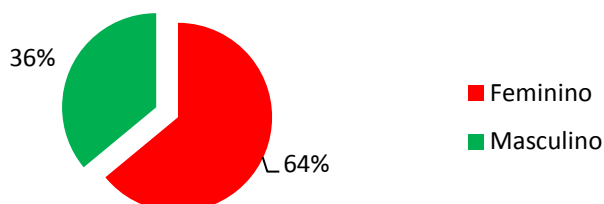
Quando relacionamos esse aspecto ao observado na aplicação dos questionários dos professores, 62% dos respondentes têm até cinco anos de atuação no programa. Isso aponta para a rotatividade do corpo docente, e se torna relevante atentar para ações na direção de mitigar seus efeitos, pois a qualidade de um processo educativo passa por melhorias nesse processo e seus resultados, o que requer ações de formação continuadas, planejamento articulado, participação na revisão de currículos e de projetos político-pedagógicos, ou seja, reter profissionais da educação que possam desenvolver, junto às escolas, a identidade do programa, processo que não é pontual e muito menos rápido.

Em sequência apresentamos o perfil dos coordenadores pedagógicos Sesi e Senai participantes do estudo.

6.1.4 Perfil dos coordenadores

Apesar do número de coordenadores participantes ser menor foi possível fazermos a junção dos dados para apresentar um perfil único do referido grupo. Assim, quanto ao gênero, à maioria que compareceu ao grupo focal foi do sexo feminino, com 64%. Somando aos coordenadores da entrevista o percentual é de 70% do sexo feminino e 30% do masculino.

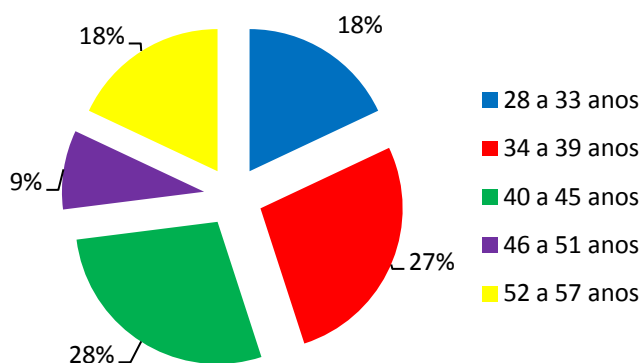
Gráfico 13 – Gênero dos coordenadores pedagógicos presentes no grupo focal



Fonte: Trabalho de Campo (2013).

Quanto à idade, 9% estão na faixa de 46 a 51 anos, 18% estão nas faixas de 28 a 33 anos e 52 a 57 anos, 27% na faixa de 34 a 39 anos e 28% de 40 a 45 anos.

Gráfico 14 – Idade dos coordenadores do grupo focal

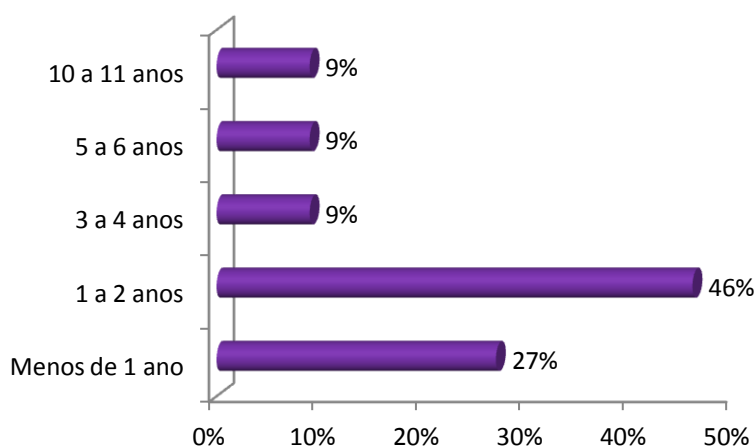


Fonte: Trabalho de campo (2013).

Quanto à formação, 100% declarou ter especialização. Nesta questão observamos que trata-se de requisito de acesso, diferente do professor que é contratado apenas segundo a graduação.

Quanto à experiência no programa, ocorre o mesmo fenômeno observado no grupo de professores, porém com ainda menor tempo de experiência, pois 76% do quadro têm até 4 anos de atuação no EBEP. Divididos em 27% com menos de 01 ano, 46% têm de 1 a 2 anos de Ebep, 9% de 3 a 11 anos de experiência no programa.

Gráfico 15 – Tempo de experiência dos professores no programa EBEP



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Consideramos ainda mais relevante à atenção na questão da rotatividade devido à atuação do coordenador pedagógico está muito próxima do professor como um articulador do planejamento e da formação continuada. Neste sentido, destacamos a fala de um docente sobre o assunto:

A equipe pedagógica passa pelos mesmos problemas dos professores. A gente tem uma equipe pedagógica nova, coordenadores que entraram há 8 meses na instituição. Então, obviamente eles não conhecem a história do EBEP e certamente não tiveram acesso a esses documentos. É diferente de alguns professores que conhecem essa história, viram a formação, participaram da construção dos documentos, então a gente espera que ele não tenha competências desenvolvidas ainda para poder tomar as decisões devidas [...]. (P SESI).

Segundo os coordenadores pedagógicos as razões mais significativas para a rotatividade no programa são: salário abaixo do mercado e excesso da carga de trabalho. Neste último, ao questionar o que significa excesso de trabalho, a resposta ficou em torno de atividades que consideram extra pedagógicas (de cunho administrativo). Inicialmente o assunto foi provocado por um coordenador e depois introduzimos no roteiro da entrevista semiestruturada dos demais para observar a frequência do dado, o que ocorreu na participação de 100% dos coordenadores pedagógicos.

Concluimos a apresentação dos perfis do público com a apresentação da equipe gestora.

6.1.5 Perfil da equipe gestora

A equipe gestora é composta por cargos com apenas uma pessoa em cada setor, razão pelo qual não apresentaremos informações por meio de gráficos. Conforme já relatado, neste grupo se insere: um psicólogo do Senai e uma psicóloga do Sesi; a gestora da escola do Sesi, o gestor da unidade do Senai e a gestora da área de estágio do IEL; além da assessora de educação do Senai.

Os gestores das instituições Sesi e Senai e a assessora de educação do Senai estão no programa desde o início tendo participado da elaboração da proposta e de implantação de projeto piloto do Ebep. Todos possuem como formação mínima a especialização e estão na faixa etária acima de 40 anos.

Com os participantes devidamente caracterizados, apresentamos a seguir as considerações sobre os resultados dos objetivos específicos avaliados.

6.2 A AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

A análise de dados ocorreu a partir das informações coletadas nos documentos que foram relacionadas aos indicadores de avaliação e à tabulação das informações coletadas por meio questionários, entrevistas e grupo focal combinando-se, assim, as evidências quantitativas e qualitativas que visam mensurar o quanto os objetivos do programa foram alcançados, conforme proposto por Yin (2005) sobre a análise de dados com evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais de um estudo. Tais análises serão apresentadas de forma que seja avaliado o alcance dos resultados dos objetivos específicos do Programa Ebep. Para isso, os objetivos foram organizados em três temas, a saber:

Objetivo específico 1: verificar se o programa tem viabilizado o atendimento às demandas da indústria, conforme contemplado em um dos seus objetivos, apresentado no tema **Atendimento às demandas da Indústria e da Sociedade**.

Objetivo específico 2: investigar se o programa tem possibilitado o acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional, seja de qualificação ou superior tratado no tema **Acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional**.

Objetivo específico 3: verificar se o programa tem possibilitado a integração às ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb avaliado com o tema **Integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e Iel**.

A seguir, apresentamos cada tema e fazemos as devidas considerações.

6.2.1 Atendimento às demandas da Indústria e da Sociedade

O atendimento às demandas da indústria refere-se, de acordo o Projeto Ebep (2010), às necessidades da indústria de técnicos qualificados em aspectos teóricos e práticos e quantidade suficiente para suas demandas atuais e futuras, conforme ilustramos na fala de uma das empresas participantes:

Existem carências de pessoas bem qualificadas. No momento da seleção dos entrevistados, esses têm demonstrado não ter as competências exigidas. Apresentam fragilidades teóricas e práticas. Na última seleção realizada nas empresas, de um total de 100 pessoas, apenas oito foram selecionadas. (EMPRESA 5)

Quanto à demanda definida pela sociedade, no projeto Ebep (2010), delimitamos as demandas dos egressos e suas famílias, descritas como educação de qualidade e inserção no mercado de trabalho. O trabalho identificou, a partir das entrevistas e dos contatos com os egressos do programa e empresas que os empregam, pontos que demonstram as contradições e dificuldades, relacionadas às demandas e expectativas, na educação básica e profissional, considerando o currículo articulado e perfis de trabalhadores.

Diante do exposto, identificamos quais os indicadores que permitiriam analisar o alcance dos resultados esperados, no presente estudo, sendo que em alguns casos o mesmo indicador pode apoiar tanto a avaliação, no aspecto da demanda da indústria, quanto do egresso, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 – Demandas da indústria e dos egressos e indicadores relacionados.

Tipo de Demanda	Público demandante	Indicadores
Técnicos de nível médio qualificados	Indústria	Matrícula Concluintes/diplomados
Inserção no mercado de trabalho Ensino de qualidade	Egressos	Matrícula Empregabilidade Pesquisa do Sesi de satisfação dos pais e alunos

Fonte: Elaborado pela Autora (2013).

Estes dados são analisados e relacionados a dados documentais, entrevistas e questionários feitos junto aos egressos, considerando que “na avaliação, o indicador é a unidade que permite medir o alcance de um objetivo específico” (COHEN; FRANCO, 2011, p. 152). Apresentaremos a análise dos indicadores mencionados, a partir da tabela apresentada pelo Senai Cetind, relacionando-os com os conteúdos dos documentos e de falas dos grupos participantes.

Tabela 6 – Número de matrículas, concluintes, taxas de diplomados e de empregabilidade das Turmas estudadas dos anos 2000, 2006 e 2008

									EMPREGABILIDADE		
1. Ano de ingresso no Senai	2. Cursos Técnicos	3. Nº de matrícula	4. Evasão	5. Concluintes	% de concluintes x matrícula	6. Alunos diplomados	7. Diplomados X matrícula	8. Diplomados X concluintes	9. Empregados	10. Taxa de empregabilidade (diplomados x empregados)	11. empregados X concluintes
2000 a 2004	Processos Industriais	20	1	14	74	11	55%	79%	10	91%	71%
SUBTOTAL		20	1	14	74	11	55%	79%	10	91%	71%
2006 a 2009/2010	Desenvolvimento de Software	40	4	32	89	8	20%	25%	7	88%	22%
	Processos Industriais	40	2	37	97	18	45%	49%	17	94%	46%
SUBTOTAL		80	6	69	93	26	32%	38%	24	92%	35%
2008 a 2011	Redes de Computadores	42	16	13	50	8	19%	62%	3	38%	23%
	Automação Industrial	42	3	35	90	23	54	66%	0	0%	0%
	Petroquímica	42	1	38	93	24	57%	63%	5	21%	13%
SUBTOTAL		126	20	86	81	55	43%	64%	8	15%	9%

Fonte: Senai Cetind e adaptação da autora.

6.2.1.1 Matrícula

Por se tratar de modalidades de ensino articuladas e não integradas, o aluno realiza nova matrícula para inserção no curso técnico ao final do primeiro semestre do 3º ano do ensino médio. A matrícula em cada curso ocorre de acordo o número de vagas disponíveis no Senai, como já explicado anteriormente, em que os alunos indicam suas opções, em uma lista de que consta o nome de todos os cursos ofertados por ordem de prioridade sendo que a matrícula estará condicionada ao seu desempenho no 2º ano da formação retratado pelas notas em disciplinas definidas para cada área técnica e à existência da vaga – a isso chamam de *ranking* de alunos por curso. Notamos o crescimento do portfólio de oferta de cursos e de matrículas nos anos estudados, porém há um limite de vagas ofertadas pela instituição, o que é justificado pelos gestores em função da infraestrutura da escola (capacidade dos laboratórios).

Neste contexto, se compararmos o número de cursos ofertados na Turma I com a turma de 2011, o crescimento é de mais de 100%, de 6 cursos (Gráfica, Manutenção Industrial, Mecatrônica, Plástico, Processos Industriais e Refrigeração) para 14 cursos (Alimentos, Vestuário, Comunicação Visual, Eletrotécnica, Edificações, Logística, Desenho da Construção Civil, Automação industrial, Manutenção automotiva, Projetos mecânicos, Mecânica, Mecatrônica, Jogos Digitais e Petroquímica). Destacamos que os cursos citados acima são ofertados em todas as unidades do Senai. Destes, apenas Eletrotécnica, Automação Industrial, Mecânica, Jogos Digitais e Petroquímica são ofertados na unidade Cetind, local do estudo.

De acordo os documentos pesquisados, como ata de comitê técnico setorial (atas de 13/12/06, 20/02/2008, por exemplo), e nas entrevistas com os gestores sobre a oferta de cursos técnicos no programa ocorrer de acordo a demanda industrial, alguns cursos podem deixar de ser ofertados e novos surgirem, de acordo o contexto produtivo.

Sobre a classificação dos alunos para matrícula no curso com um *ranking* observamos ponto conflitante nos depoimentos dos professores e coordenadores, durante os grupos focais e de um integrante da equipe técnica em entrevista. O grupo focal não trabalhou esse tema, mas como os sujeitos participantes apresentaram argumentos que ajudam a realização de outras análises, inclusive sobre o assunto neste momento abordado, destacam-se três falas a seguir.

Eu tenho acompanhado o *ranking* e acho que a grande maioria não faz o curso de TI como 1º opção, 2º ou 3º opção, pois é aquilo que eu estava falando, você não vê isso em petroquímica, não vê em mecatrônica, na construção civil, porque são cursos que a grande maioria está ali porque era 1º ou 2º opção. No curso de automação dos 40 alunos, 38 eram 1º opção, apenas 2 eram 2º opção. Petroquímica é sempre primeira opção. Então, é difícil você ter evasão em uma turma onde todo mundo está querendo fazer o curso. No curso de TI é diferente, se você olhar o *ranking* vai ver que não é assim, pois poucos colocam TI como 1º opção, por isso a evasão é alta no seu curso. (P SENAI, grupo focal).

Hanking é um problema, e é injusto o processo. Nós avaliamos o aluno como um todo, mas, na hora de identificar um curso, a gente faz a seleção dessas disciplinas... não tivemos fôlego para um diálogo sobre as mudanças nesse processo. O setor de psicologia tem investido muito para o que aluno aceite o curso em que ele cai. São poucas vagas e deveria ser feita uma avaliação mais holística do aluno, o ideal seria uma quantidade maior de vagas. (C1, grupo focal).

Na equipe gestora, já aparece a consideração oposta, e não isolada, em relação aos demais, visto que não identificamos um desconforto sobre o assunto neste grupo, como ocorreu principalmente com o grupo de professores.

“O *hanking* é importante sim, o aluno terá que passar por seleções em vários momentos na vida... muitos alunos querem fazer um curso sem ter as bases necessárias para isso.” (EQUIPE GESTORA BRASIL, ENTREVISTA).

Podemos observar a controvérsia na questão, e que carece de análise relacionando os resultados dos indicadores entre si. Outro aspecto a ser avaliado é a escala de atendimento do programa, visto que a demanda por profissionais de nível técnico é superior à matrícula ofertada pelo programa, já no limite de 500 vagas por ano com acesso apenas pelo 1º ano do ensino médio. O Senai considera que a demanda será atendida por outros formatos de programas de qualificação desenvolvidos na instituição e não apenas pelo Ebep, e de fato isso já ocorre, porém sinalizamos o que a própria instituição revela sobre as dificuldades encontradas na oferta de cursos técnicos de nível médio, considerando que o formato Ebep é o mais promissor, pela possibilidade em “mexer” no currículo da educação básica em função das necessidades da educação profissional.

Neste aspecto ressaltamos que foi evidenciado nos documentos analisados e nas entrevistas realizadas, tensões na articulação do ensino médio e a educação profissional, especialmente no currículo. Sobre isso trataremos no item do tema 3.

O indicador matrícula foi tratado primeiramente, pois entendemos que é a entrada do processo que culminará com técnicos qualificados para a inserção no mercado de trabalho.

6.2.1.2 Concluintes e diplomados

Analisamos os dados de concluintes e diplomados agrupados por entendermos que deveriam ser unificados, considerando que todo aluno concluinte deve ter realizado todas as etapas do processo de formação. Ocorre que o Senai separa os alunos que concluem a fase escolar da fase do estágio ou projeto de conclusão. O indicador diplomados foi criado pela instituição como um meio de evidenciar o número de alunos que cumprem todas as etapas de formação.

O curso técnico possui duas estratégias de conclusão, estágio para complemento educacional realizado em empresas e projeto de conclusão de curso da metodologia alemã Theoprax adotada e já abordada. Atualmente apenas a segunda é obrigatória para a certificação da formação. Todavia, sinalizamos a importância de não se desvincular a etapa de concluintes da etapa de diplomados, ainda que se definam indicadores específicos para monitorar as fases da formação profissional, considerando que 79% dos concluintes da primeira turma do EBEP foram diplomados, e, na segunda turma, esse índice diminuiu para 38%, mesmo considerando que na mais recente turma, 64% dos concluintes foram diplomados.

Se calcularmos o indicador diplomados relacionando a matrícula (coluna 7), identificaremos índices ainda mais baixos, de 55%, 32% e 43% de diplomados, nas Turmas I, V e VII, respectivamente. A análise desses dois indicadores, matrícula e diplomados, e a relação entre eles deve ser considerada com cuidado, inclusive pela equipe gestora, pois trata-se do início e o final de todo o processo de formação. O baixo índice mostra que existem problemas, mas as lacunas terão que ser identificadas e a responsabilidade ou prejuízo não pode estar apenas no aluno.

Uma das razões identificadas nas entrevistas está relacionada ao estágio de conclusão de curso e à dificuldade de disponibilidade de vagas suficientes, por parte das empresas, para os alunos oriundos do Senai. De acordo com a equipe gestora o aluno era aprovado em todas as etapas e não era diplomado aguardando vaga para fazer estágio de conclusão na área estudada. Este fato que gerou a alteração já mencionada sobre estágio não ser mais obrigatório. Por se tratar de mudança recente, não foi possível avaliar se a mudança impacta na solução do problema. Esta é uma das indicações do estudo para a equipe das duas instituições.

Outra questão que merece atenção é o indicador de evasão, considerando a relação direta que tem com o indicador de concluintes. A evasão ocorre por diferentes razões e os índices até o 3º ano, no Sesi, estão mais baixos do que na etapa do curso técnico, no Senai, conforme dados já apresentados: na primeira turma, em 2000, foi de 3,5% e segue com redução em que alcança na turma mais recente, em 2012, 0,7% no ensino médio; no Senai a primeira turma teve o índice de 5% chegando a 16% na última turma. Sobre isso, destacamos a fala de um professor:

“As turmas têm terminado com 19, com 20 e poucos alunos. A evasão é grande. Talvez seja por isso que o curso de técnico de informática não esteja sendo oferecido neste ano, nos dois últimos anos” (P SENAI, grupo focal).

Ter o indicador para apoiar o acompanhamento pode ser relevante, porém, ter resultados com tendência que mostra problemas para o aluno chegar à certificação, aponta para a necessidade de intervenções, tendo em vista a melhoria do programa. Nas relações entre os indicadores é possível compreender melhor os resultados alcançados e na análise de empregabilidade verificamos essa questão, conforme relataremos a frente.

6.2.1.3 Empregabilidade

Esse é outro dado em que sinalizamos a forma calculada pela instituição (coluna 10). A taxa de empregabilidade, relacionada ao número de diplomados e empregados, é de 91% na Turma I, 92% na Turma V e 15% na Turma VII. Destacamos a Turma VII com o curso de Automação Industrial com 66% de diplomados, porém sem nenhum empregado, segundo o registro da instituição. Ressaltamos, ainda, que o percentual de diplomados é maior do que outros cursos, como Desenvolvimento de Software e Processos Industriais, no entanto esses cursos tiveram 88% e 94% de desempenho na taxa de empregabilidade, respectivamente.

A relação de empregados a diplomados não está equivocada, até porque o aluno não poderá ser inserido no mercado, sem certificação. Porém, para identificar entraves e propor ações que melhorem os resultados, será preciso olhar a realidade sob diferentes ângulos, o que fizemos na coluna 11, em que o mesmo indicador de empregabilidade, dessa vez calculada

com o número de concluintes cai de 91% para 71%, na Turma I. Se fizermos o mesmo nas Turmas V e VII teremos 35% e 9%, respectivamente. Chama a atenção que a Turma I, mesmo com a dificuldade de inserção feminina no mercado de trabalho, apresenta o maior percentual deste indicador.

A partir da relação dos resultados dos indicadores das turmas, ao analisarmos os números de diplomados, concluintes e evadidos observamos resultados com tendências negativas nas turmas mais recentes, como a evasão já relatada. Esse deve ser um ponto analisado especialmente nos cursos da área de informática, onde aparece com os números mais altos da evasão e o curso de Automação Industrial com menor taxa de empregabilidade.

Neste contexto, para maior discussão sobre a empregabilidade, discorreremos neste momento sobre os dados levantados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com as empresas. Nas 11 empresas pesquisadas, os egressos ou concluintes foram inseridos como técnicos em 11% delas e em 89%, como estagiários e todos atuaram na sua área de formação. Do número de inseridos, 47% ainda estão trabalhando nas empresas, e 53% saíram com o encerramento do contrato. Segundo os empregadores, não foram efetivados por falta de vagas.

Sobre as considerações a respeito da formação dos egressos inseridos no mercado de trabalho, as empresas os avalia, conforme a tabela 7 a seguir.

Tabela 7 – Considerações dos representantes das empresas sobre a formação dos egressos

Frequência	
Conhecimentos teóricos	
Possuem bons conhecimentos teóricos, são bem qualificados	10
Como eram ainda estagiários, não possuíam conhecimentos bem solidificados	1
Total	11
Conhecimento prático	
Possuem bons conhecimentos práticos, adequados para a função que foram contratados, e sabem aplicar na prática os conhecimentos adquiridos.	8
Possuem bons conhecimentos práticos, mas essa competência tem sido mais bem aprimorada aqui no trabalho.	1
Têm cumprido bem suas funções, todavia acredita que a formação adquirida não os habilitou bem para o desempenho prático.	1
Quando orientados dão conta das atividades	1

Fonte: Trabalho de campo (2013).

A avaliação das empresas é muito positiva ainda no quesito sobre habilidades práticas e comportamentais. 90% das empresas consideram que os egressos possuem bons conhecimentos teóricos e são bem qualificados, 1 empresa considerou que como eram ainda estagiários não possuíam conhecimentos bem solidificados. Em relação ao nível prático, 72% das empresas consideram que os egressos possuem bons conhecimentos práticos, adequados para a função que foram contratados, e sabem aplicar na prática os conhecimentos adquiridos, sendo que 9% avaliaram como que possuem bons conhecimentos práticos, mas essa competência tem sido mais bem aprimorada no trabalho, 9% que eles têm cumprido bem suas funções, porém acreditam que a formação adquirida não os habilitou bem para o desempenho prático e 9% consideraram que quando orientados dão conta das atividades.

No quesito sobre habilidades comportamentais, 72% das empresas avaliaram que todos os egressos inseridos apresentam habilidades importantes como organização, criatividade, trabalhar em equipe. 18% avaliaram que apresentam características importantes como organização e compromisso, porém com características de muita timidez e introversão e 1 empresa considerou que não possuía as habilidades essenciais como planejamento e organização.

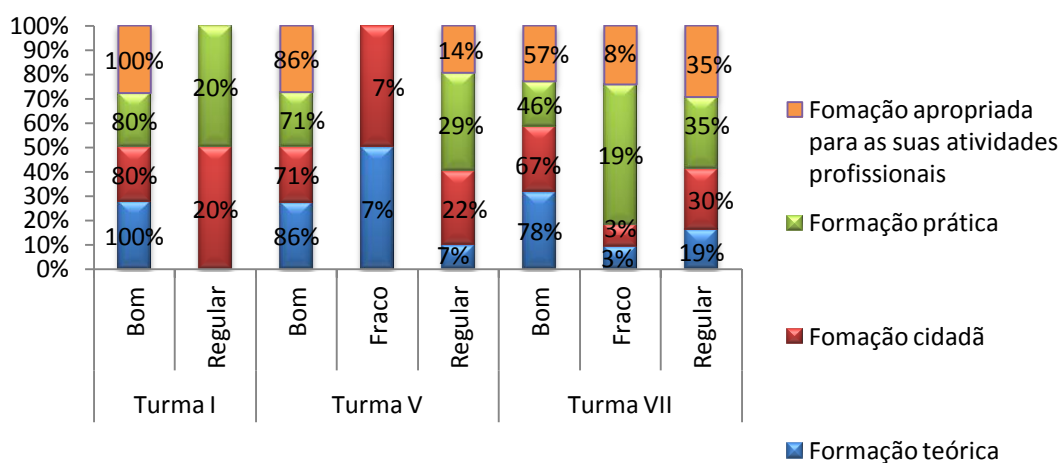
De acordo com as entrevistas realizadas, há uma satisfação com o nível de formação dos egressos inseridos em aspectos relevantes para o olhar da empresa, apesar de ter ocorrido sinalização quanto à formação ainda com pouca prática em que a empresa considera que “eles chegam pouco maduros e desatualizados em alguns processos tecnológicos” (Empresa 3, fonte entrevista)

É necessário perceber na questão o imediatismo empresarial, compreendido em parte nas demandas de produtividade e competitividade de mercado, que tem levado à desconsideração da formação que ocorre nas relações e no trabalho, como aponta Ferretti (1997) sobre a incompreensão da qualificação como relação social, e a etapa de formação no trabalho natural para o jovem que inicia a sua vida profissional. Por outro lado, isso pode apontar, também, para a lenta renovação curricular necessária, quando se consideram as inovações e demandas do mundo atual, bem como a pressão por atender à escala, quando as instituições formadoras colocarem muitos alunos em ambientes de aprendizagem, como laboratórios, em que a mediação fica restrita mais ao ver do que ao fazer.

Quanto à questão similar, na visão do aluno, observamos que o grau de satisfação com o curso concluído em relação a aspectos da formação obtida, destacamos: na Turma I, 100%

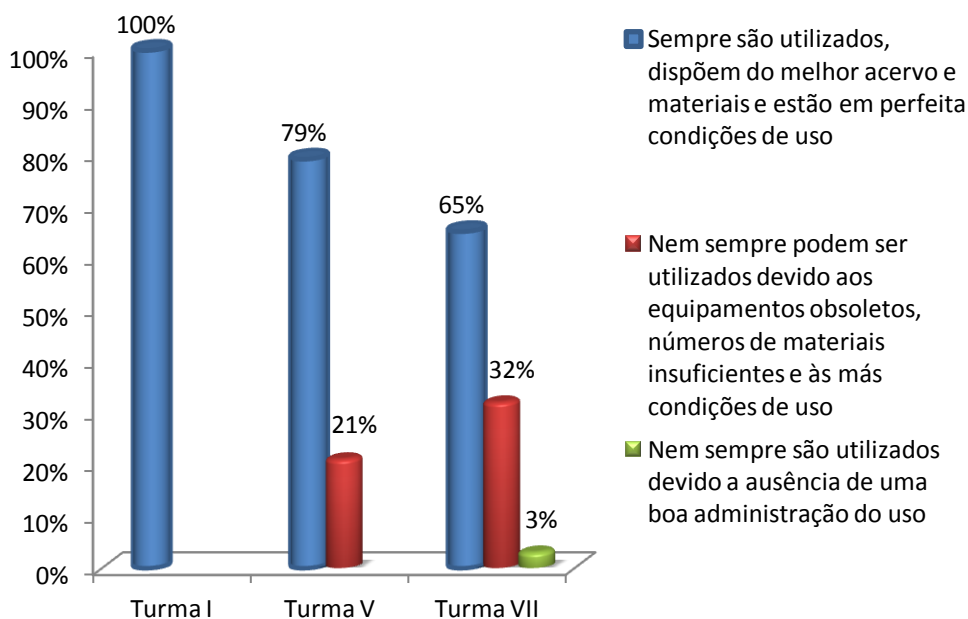
considera boa a formação teórica, e apropriada na preparação para o trabalho, com 20% avaliando regular a parte da formação cidadã e prática. Na Turma V, aparece a avaliação fraco com 7%, na formação teórica e cidadã, e mais de 70% considerando bom todos os aspectos avaliados. Destaca-se na Turma VII a avaliação sobre o aspecto de formação prática, com 19% considerando fraca e 35% regular, neste caso, o mesmo percentual que avalia o item formação apropriada para o trabalho. Na formação cidadã, ainda na Turma VII, 30% sinaliza como regular.

Gráfico 16 – Satisfação do aluno em relação à formação



Fonte: Trabalho de campo (2013).

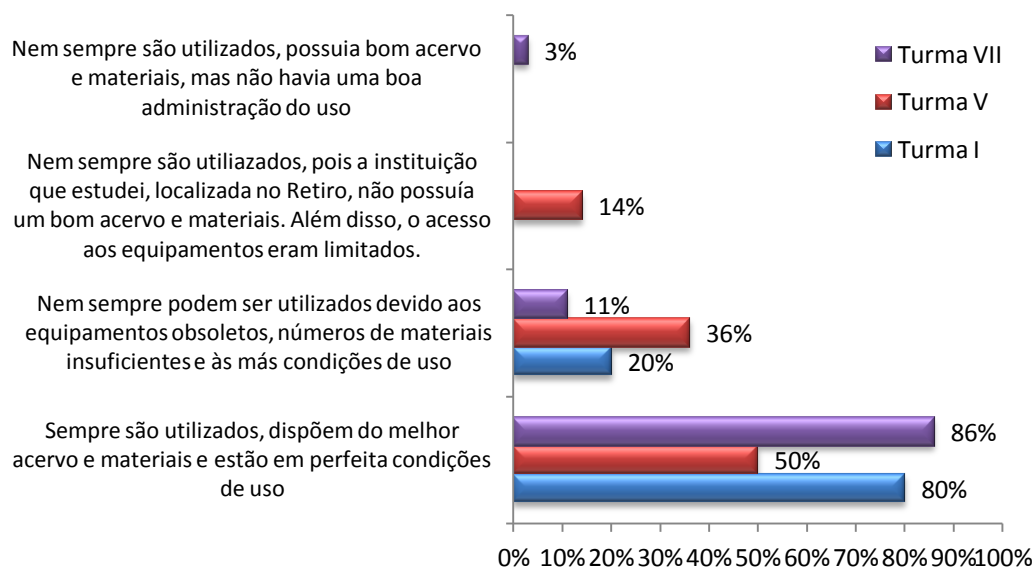
Diante do exposto acima, em aspectos anteriores, é importante trazer um item de avaliação que inclusive pode atender ao que é sinalizado como formação prática. Trata-se de avaliação sobre os espaços educativos (laboratórios, bibliotecas, internet etc.), e tivemos considerações, tanto para o Senai quanto para o Sesi, como podemos verificar no gráfico a seguir:

Gráfico 17 – Avaliação dos ambientes do Senai na visão dos egressos

Fonte: Trabalho de campo (2013).

No Senai, mais de 60% dos egressos avaliam bem os ambientes e recursos utilizados. Porém, 21% da Turma V e 32% da Turma VII sinalizam sobre nem sempre estarem disponíveis para uso, seja por problemas de quantidade de equipamentos, seja pelas condições de conservação. Como o resultado da Turma I é melhor, chegando a 100% dos estudantes, sinalizamos que a Turma VII é a mais recente e a Turma I a mais antiga, portanto podemos estar diante de equipamentos que precisam ser atualizados e/ou ampliados em quantidade, visto que a avaliação positiva é decrescente.

No Sesi, apresentado no gráfico 18, precisamos destacar que as turmas I e V estão se referindo a outro espaço físico, onde funcionava a escola, no Retiro, porém a avaliação é mais específica sobre equipamentos. Ainda assim, a Turma I teve 80% dos egressos considerando que os equipamentos e acervos são sempre utilizados e em boas condições. Nas Turmas V e VII tivemos 50% e 86% de avaliação no mesmo item, respectivamente.

Gráfico 18 – Avaliação dos ambientes do Sesi na visão dos egressos

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Fizemos visitas às instalações das duas instituições e consideramos que possuem bons equipamentos, modernos e com bom uso, mas identificamos que a quantidade pode não atender ao número de alunos das escolas.

Quanto à avaliação da empresa sobre o aspecto de qualidade da formação do Sesi e Senai, no contexto acima, observamos que a referência da empresa é maior para o Senai, o que pode ser entendido pela proximidade da especificidade de seu fazer em relação ao contexto de produção, e neste sentido exemplificamos que estão satisfeitos e valorizam, embora apareçam questões sobre a melhoria que precisa ser feita:

(os egressos) Cumpriram e cumprem bem suas funções, todavia acredito que a formação adquirida não os habilitou bem para a atividade prática. Eles adquiriam experiência trabalhando aqui na empresa. O SENAI precisa de plantas pilotos, equipamentos que preparem bem os alunos para a prática. (EMPRESA 4, entrevista).

Outro ponto de empregabilidade que precisa ser destacado é o resultado da efetivação dos egressos nas empresas. De acordo com as empresas que não recontrataram 53% dos estagiários ou técnicos após encerramento do contrato, encontramos a maior incidência da justificativa “por falta de vagas”, em quatro casos dos seis identificados. Ainda assim,

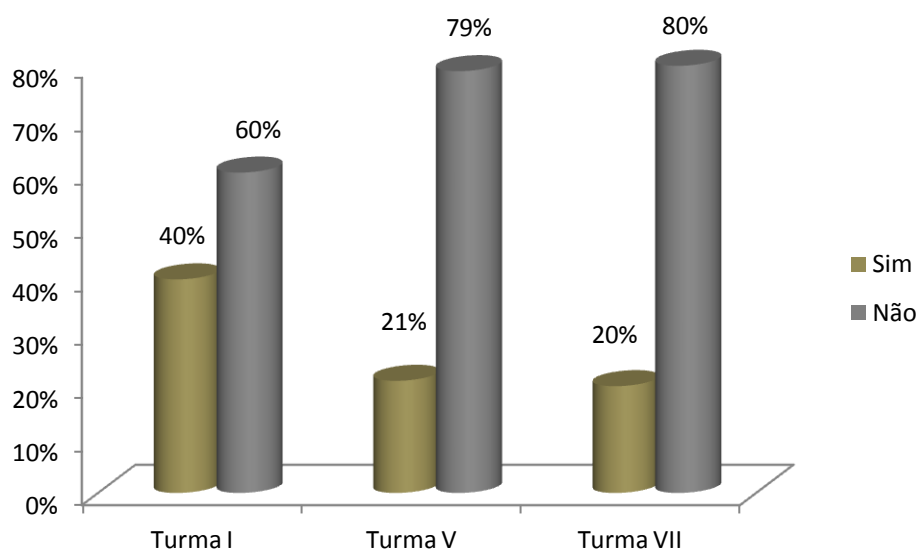
sinalizamos como um ponto de atenção, visto que a demanda contínua por técnicos bem preparados, considerando que o programa não atende à escala, nos parece contraditório a empresa não manter o jovem que, segundo ela, atende aos requisitos necessários. Devido à dinâmica dessas realidades, não é possível fazermos indicações definitivas das razões, mas podemos inferir dois aspectos observados. Um aspecto pode ser a consideração de que é melhor ter novos aprendizes, inclusive com custo menor e, o outro, está em considerar a qualidade do técnico, mas, para atividades com menores responsabilidades, dando preferência aos técnicos mais experientes na vaga efetiva.

Tabela 8 – Justificativa apresentada pela empresa sobre a não contratação do egresso

	Frequência	Percentual
Não soube informar a razão pelo qual o estagiário não foi contratado	1	17%
Encerramento de contrato e ausência de vagas para recontração.	4	66%
Encerramento de contrato e desinteresse do aluno em continuar na empresa.	1	17%
Total	6	100%

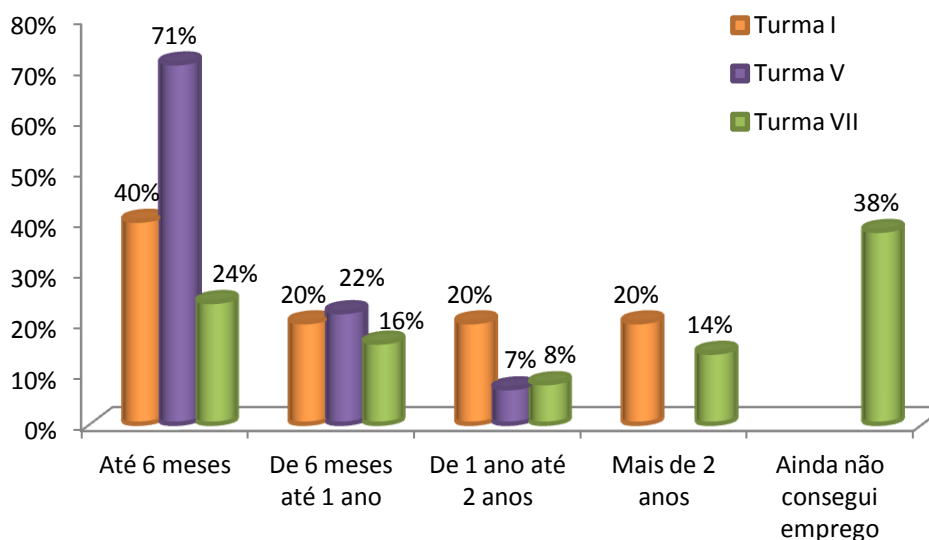
Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Na mesma questão apontada pelos egressos, observamos que em todas as turmas a efetivação após o estágio foi baixa, mesmo se considerarmos a implantação da não obrigatoriedade do estágio na formação. Na Turma I, 40% dos egressos foram contratados e 60% não o foram após o estágio. Na turma V, 21% de efetivação, sendo 79% não efetivados. Na Turma VII, apenas 20% foram efetivados e 81% não foram contratados após o estágio.

Gráfico 19 – Informação do egresso sobre contratação após estágio

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Ainda com os egressos, foi relevante identificar o tempo entre a formação e a inserção no mercado de trabalho. A Turma V, do ano de 2006 a 2009, teve o melhor resultado, com 71% dos egressos concentrados em seis meses. A surpresa é a informação da Turma mais recente, Turma VII, com 38% ainda sem trabalho, considerando que finalizaram a formação em 2011. Ao mesmo tempo, é outro ponto de atenção, a inserção não poder ser atribuída apenas à formação, como enfatiza Ferretti (1997), pois existem outros fatores, inclusive econômicos para se analisar o contexto. A importância do indicador é, no mínimo, evidenciar a realidade, que precisa ser conhecida e avaliada, identificando quais pontos de melhoria estão ligados à estrutura e à organização de um programa que compreende a oferta de educação profissional articulada a educação básica e precisa dar respostas quanto ao início da vida profissional do aluno atendido.

Gráfico 20 – Tempo decorrido entre a formação e a inserção no mundo do trabalho

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Quanto à avaliação da empresa sobre o desempenho do egresso, 82% das empresas consideraram satisfatório o desempenho dos egressos; 9% consideraram o desempenho moderado, e 9% consideraram que 90% dos egressos apresentaram o desempenho satisfatório, conforme segue.

Tabela 9 – Considerações sobre o desempenho técnico do egresso

	Frequência	Percentual
Todos os egressos apresentaram desempenho satisfatório	9	82%
Apresentou desempenho moderado	1	9%
90% dos egressos possuem desempenho satisfatório	1	9%
Total	11	100%

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Quanto aos egressos atenderem às expectativas, sobre o que mais as empresas valorizam na seleção dos candidatos para a contratação, observamos que mesmo o fato da empresa ter experiência com egressos que atendem a suas expectativas, no momento da seleção, são avaliados, também, aspectos comportamentais e conhecimentos teóricos, sem considerações sobre a instituição formadora.

Tabela 10 – Atendimento das expectativas das empresas pelos egressos

	Frequência	Percentual
Todos os egressos atendiam as expectativas	7	64%
Dos egressos, 50% correspondiam às expectativas da empresa	1	9%
O egresso não atendia as expectativas	1	9%
O egresso não atendia de forma satisfatória	2	18%
Total	11	100%

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Neste contexto, destacamos que mesmo satisfeitos com o nível dos egressos, ao questionarmos sobre a certificação Sesi e Senai ser suficiente em uma seleção de candidatos a vagas, apenas uma empresa informou considerar a certificação do Senai durante a seleção, as demais, 91%, realizam o processo comum de seleção.

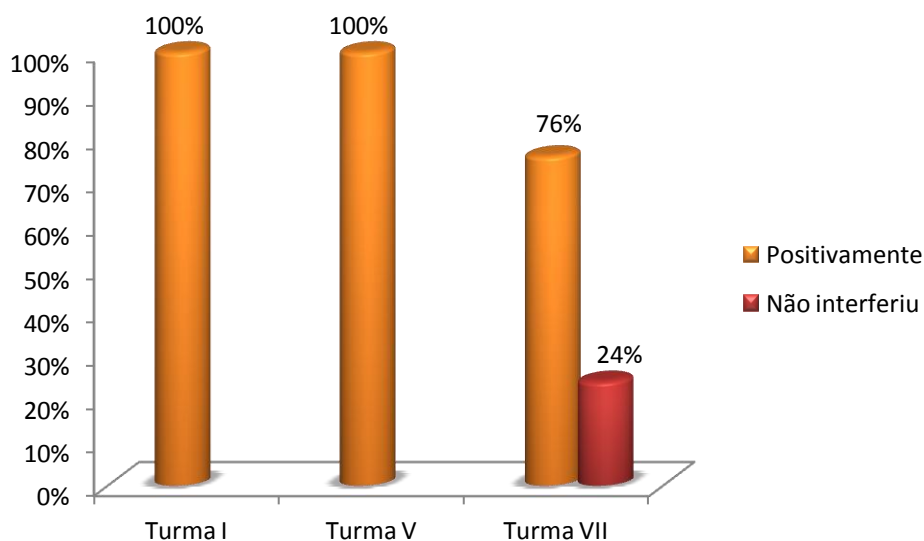
Tabela 11 – Seleção dos candidatos

Frequência	
Observam as competências ou habilidades apresentadas pelo candidato	9
Tem preferência pelos alunos do SENAI	1
O RH observa as competências apresentadas pelos candidatos, mas os gestores da empresa costuma selecionar os alunos do SENAI	1
Total	11

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Sobre o assunto, do ponto de vista dos egressos, no gráfico 21 podemos verificar que o certificado Sesi e Senai interferem positivamente na inserção no mercado de trabalho. Para as Turmas I e V, 100% dos egressos consideram a interferência positiva, na Turma VII, 24% consideraram que não interferiu e 76% avaliaram positivamente a questão.

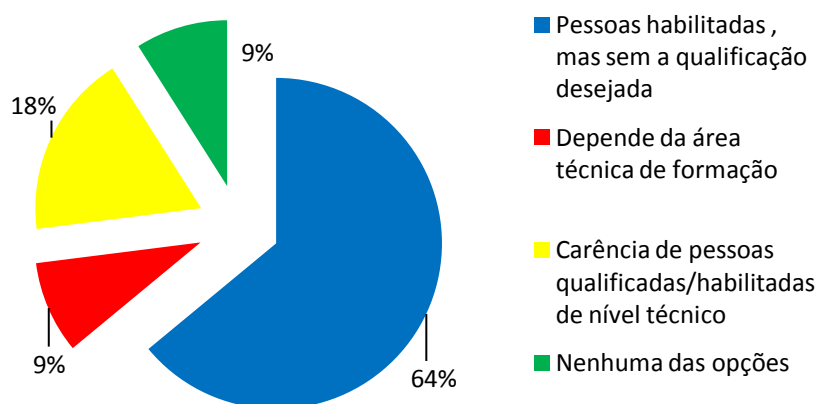
Gráfico 21 – Interferência da imagem do Sesi e Senai na inserção do egresso ao mercado de trabalho



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Consideramos importante questionar as empresas e os alunos em como enxergam o cenário de oferta de profissionais de nível técnico, em geral, e o mercado de trabalho, por entender que também são insumos de avaliação que buscam promover melhorias no processo. Nos gráficos 22 e 23 temos as respostas de ambos, cada um no seu enfoque, a empresa observa o técnico e o egresso acesso ao mercado de trabalho.

Gráfico 22 – Considerações da empresa sobre o mercado x formação técnica geral

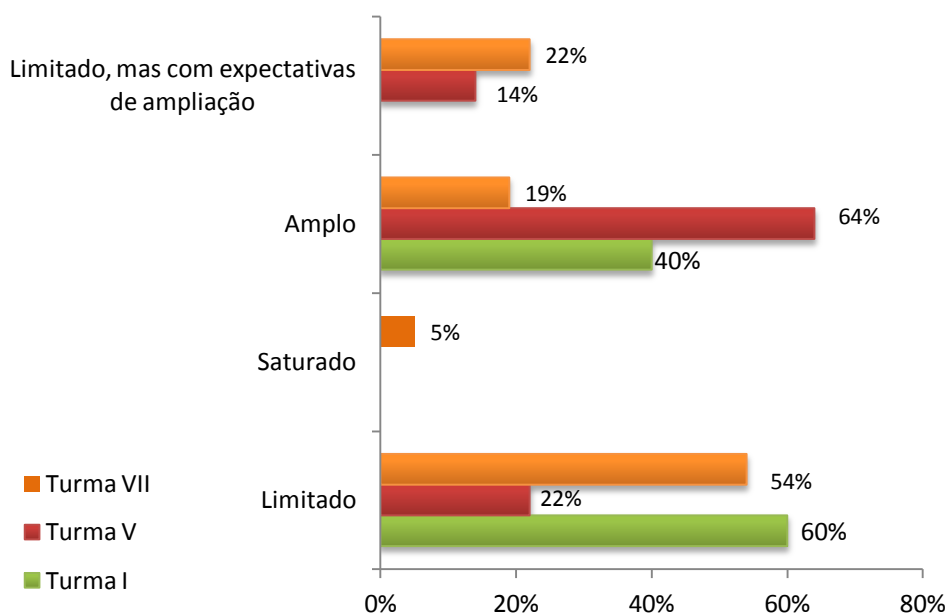


Fonte: Trabalho de campo (2013).

Na visão do empresário, 64% dos técnicos habilitados não possuem a qualificação desejada ao processo produtivo, 18% consideram a carência de pessoas qualificadas e habilitadas de nível técnico, e 9% consideram que a carência ou não de profissionais depende da área técnica de formação. Sobre a questão, destacamos a fala de uma empresa:

“Tem muitas instituições que não tem preparado bem. Diante disso, as empresas tem tido que capacitar mais seus funcionários. O SENAI e o IFBA se destaca em relação as outras instituições, mas precisam melhorar”. (EMPRESA 4, entrevista).

Gráfico 23 – Visão dos egressos sobre o mercado de trabalho em sua área técnica



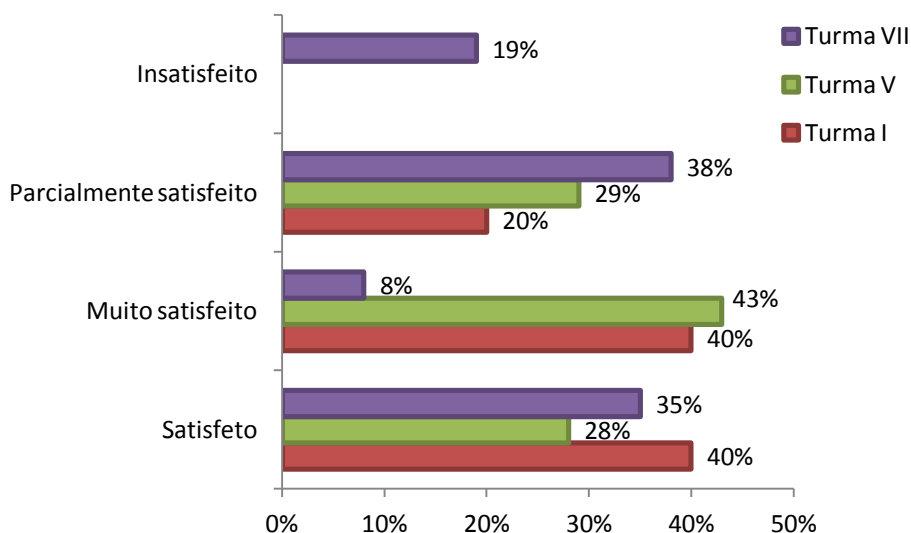
Fonte: Trabalho de campo (2013).

Na visão dos alunos por turma, temos diferentes pontos sobre o mercado se apresentar, amplo ou limitado, em relação à formação realizada. Na Turma I, era esperado que a consideração sobre o mercado fosse negativa, pois foi nesta turma que relatamos a dificuldade de gênero na inserção de mulheres na área de processos industriais. Nas demais, ocorreu uma ampliação dos cursos ofertados pelo Senai, de acordo estudo realizado de demanda do mercado. Na Turma V, 22% consideraram o mercado limitado, mas 64% o consideraram amplo, e 14% o avaliaram como limitado, mas com expectativas de crescimento. Na Turma VII, 54% avaliaram o mercado como limitado, 5% o consideraram saturado, 19% o

consideraram amplo e 22% definiram o mercado como limitado, mas com expectativas de ampliação.

Se relacionamos os dados acima aos dados sobre a taxa de empregabilidade (Tabela 7), verificamos que a Turma VII apresenta coerência, quando avalia o mercado de trabalho como limitado, pois foi a turma com a menor taxa de empregabilidade (9%). Fazendo a mesma relação com a Turma V, há uma surpresa, em verificarmos que para 64% dos egressos a perspectiva de mercado amplo, visto que também apresentam taxa de empregabilidade baixa (35%).

Gráfico 24 – Quanto às expectativas dos egressos sobre o curso feito



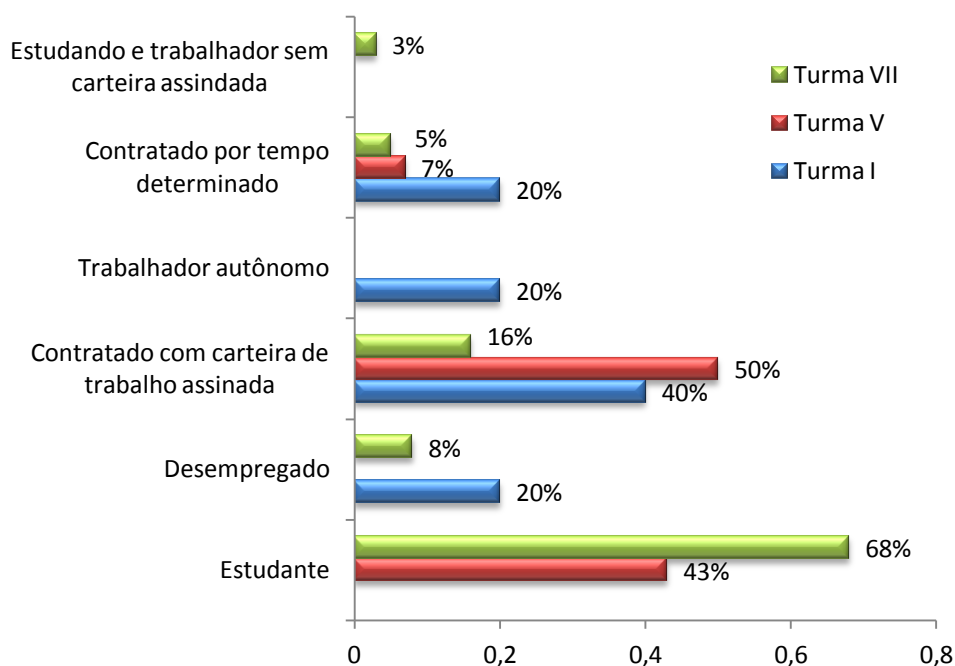
Fonte: Trabalho de campo (2013).

Todavia, conforme tratado sobre a compreensão dos indicadores e a importância de não olharmos para dados isolados, como tratam Valarelli (1999) e Cohen e Franco (2011), observamos uma tendência que precisa ser considerada na avaliação. Se somarmos os alunos satisfeitos aos muito satisfeitos com os cursos feitos, teremos, por turma, um índice de satisfação de 80%, 71%, 43%, nas Turmas I, V e VII, respectivamente.

Sobre a ocupação atual do egresso, identificamos que, na Turma I, 20% estão desempregados, 40% trabalhando no regime CLT, 20% como autônomos e 20% com contrato por tempo determinado. Na Turma V, 43% estão estudando, 50% trabalhando com carteira assinada e 7% com contrato por tempo determinado. Na Turma VII, 68% estão estudando, 8%

desempregados, 5% em contrato por tempo determinado e 3% estudando e trabalhando sem carteira assinada.

Gráfico 25 – Ocupação atual do egresso



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Ainda no ponto acima, destacamos que é muito comum os egressos do programa serem contratados pelo Senai, inclusive para monitoria, no apoio de docentes, em novas turmas do programa.

No aspecto da demanda do estudante por empregabilidade, sabemos que também é expectativa da família que isso ocorra, e a satisfação com o programa estará atrelada a essa inserção no mercado de trabalho. Todavia, considerando que, mesmo sendo importante, esse não será o único ponto avaliado pelas famílias, é pertinente apresentarmos os dados consolidados das pesquisas de satisfação de pais e alunos, realizada pelo Sesi, anualmente, em que itens como infraestrutura e organização, funcionários em geral e prática pedagógica são avaliados.

A análise é feita a partir da meta definida pela média das notas dos itens e as questões em aberto, que inclusive, se for compreendida como uma reclamação, gera um plano de ação para sua correção. O Senai também possui essa prática, aplicada aos alunos e empresas, porém não é possível enxergar o programa Ebep, especificamente, visto que a avaliação ocorre de todas as ações ofertadas agrupadas.

Tabela 12 – Notas das pesquisa de satisfação do Sesi com pais e alunos

INDICADOR	FÓRMULA	PERIÓDICA DE	META / REALIZADO											
			2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
			META 9,0					META 8,8	META 8,5					
Satisfação do Aluno	Média ponderada das notas	Anual, pesquisa semestral (Maio e Out.)	8,24	7,5	7,7	8,25	8,65	7,4	7,95	7,9	8,4	7,9	8,4	7,8
Satisfação dos Pais	das pesquisas		8,43	8,05	8,15	8,55	8,6	8	8,65	8,3	8,3	8,3	8,5	8,8

Fonte: Setor da qualidade do Sesi Piatã.

Observamos que a meta da nota nunca foi alcançada na avaliação dos alunos, em alguns anos ficando próxima, mas notamos também a redução da meta, possivelmente em função disso. Para os pais, a nota apresenta um pequeno crescimento, atendendo à meta, nos anos de 2006, 2007 e 2011 e 2012. Segundo a escola, os itens mais criticados estão relacionados à infraestrutura (equipamentos, laboratórios, cantinas), porém ressaltamos que a escola é um prédio novo, inaugurado, como já apresentado, em 2010, e com uma infraestrutura que poucas escolas privadas possuem. Acreditamos que esta pesquisa, pelo modelo analisado, se bem explorada, poderá agregar muito ao fazer pedagógico com participação coletiva. O mesmo se aplica ao Senai, que deveria isolar os dados referentes ao Ebep, para uma análise mais estratificada.

Neste sentido e considerando que o efeito positivo de satisfação de egressos na Tabela 13 é decrescente, sinalizamos o que foi observado nas entrevistas sobre as instituições considerarem o programa já consolidado, e o descuido comum quando os resultados são bons no início, com descontinuidade de ações importantes, evidenciadas nas análises documentais e entrevistas. Este ponto será abordado detalhadamente na análise do próximo tema, mais a frente.

[...] não, hoje não fazemos assim porque o Ebep já está consolidado e os seus resultados já demonstram que alcançamos o almejado... antes os alunos chegavam de fato com muitas fragilidades, mas hoje os alunos do Ebep são os melhores dos cursos técnicos [...]. (EQUIPE GESTORA ARGENTINA, entrevista).

Neste aspecto, ressaltamos que o termo de cooperação elaborado para o programa, em que abrange o Sesi e o Senai na oferta do Ebep, descreve na linha *c* da cláusula segunda o compromisso em fomentar a sinergia entre as entidades com cooperação técnica e coesão. Sobre isso, um integrante da equipe de coordenação observa: “Precisamos avançar... perdemos o olhar de Ebep... a gestão precisa ter esse olhar e incluir nas demandas os objetivos e finalidades do Ebep... perdemos um articulador para em que isso funcionava”. (C5, entrevista).

Podemos observar que o impacto das ausências em atividades que eram executadas aparece mais nas falas dos professores e coordenadores, especialmente, sobre a atual desarticulação do programa. Quanto às empresas, sobre a sua satisfação demonstrada em interesse em contratar egressos do EBEP, observamos positivamente que quase a totalidade contrataria.

Com a intenção de direcionar a empresa a fazer uma avaliação geral do programa Ebep, perguntamos sobre o interesse em contratar novos alunos do Senai, visto que ainda não ocorre uma identificação do programa pela empresa, e tivemos como resposta, conforme tabela 13

, que 91% afirmaram que contratariam, o que consideramos um dado positivo.

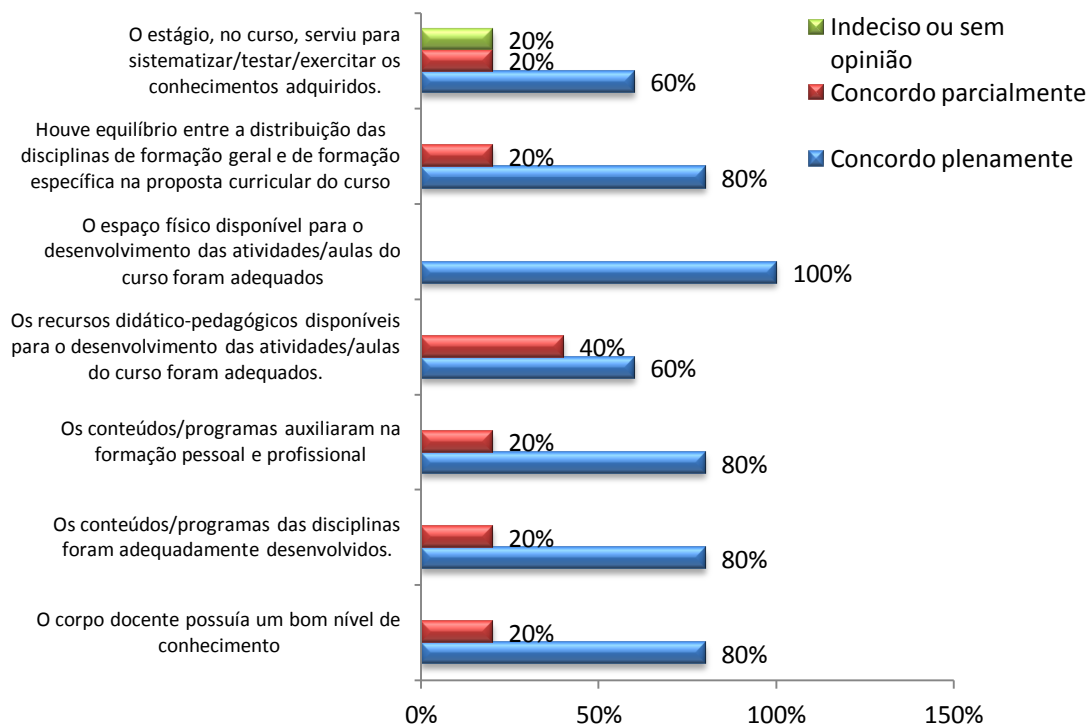
Tabela 13 – Interesse em contratar alunos do SENAI

	Frequência	Percentual
Afirmaram que contratariam	10	91%
Não informaram	1	9%
Total	11	100%

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Neste sentido, para o egresso, as perguntas foram feitas em relação à qualidade da educação ofertada, em alguns aspectos, fechando com a pergunta direta sobre a avaliação geral do programa, como a seguir.

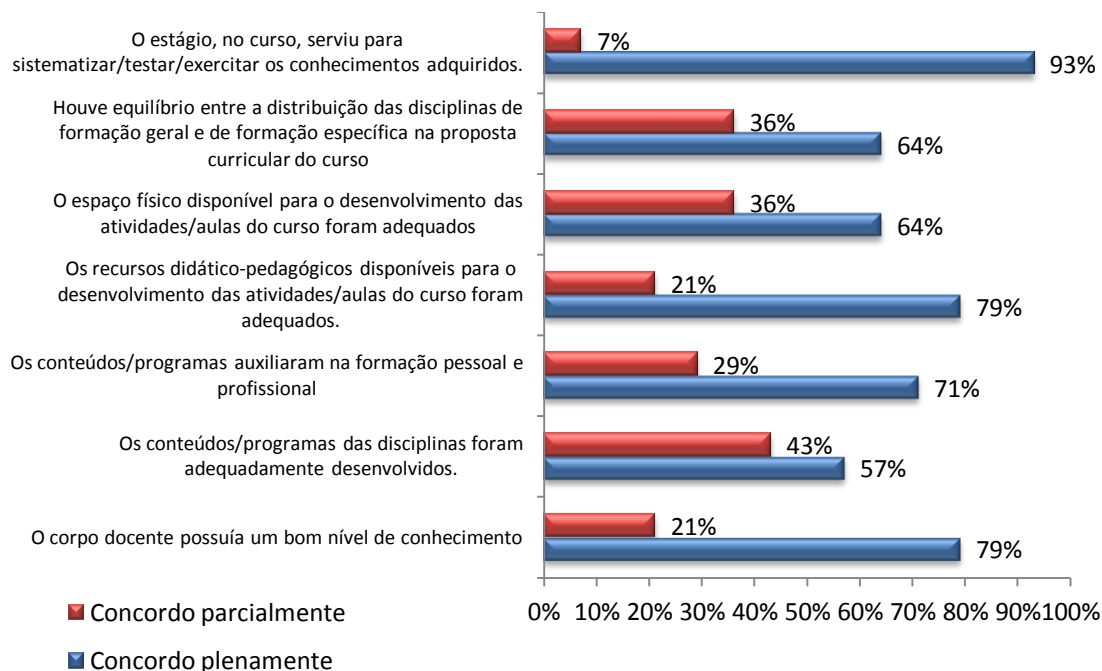
Sobre a avaliação de aspectos da proposta pedagógica, infraestrutura, recursos didáticos e outros itens, apresentamos o gráfico 26 da Turma I.

Gráfico 26 – Avaliação do egresso de aspectos do curso: Turma I

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Na Turma I, 80% dos egressos concordam plenamente que o corpo docente possuía um bom nível de conhecimento, que os conteúdos e programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos e os conteúdos/programas auxiliaram na formação pessoal e profissional, sendo que 20% concordam parcialmente em cada ponto desses.

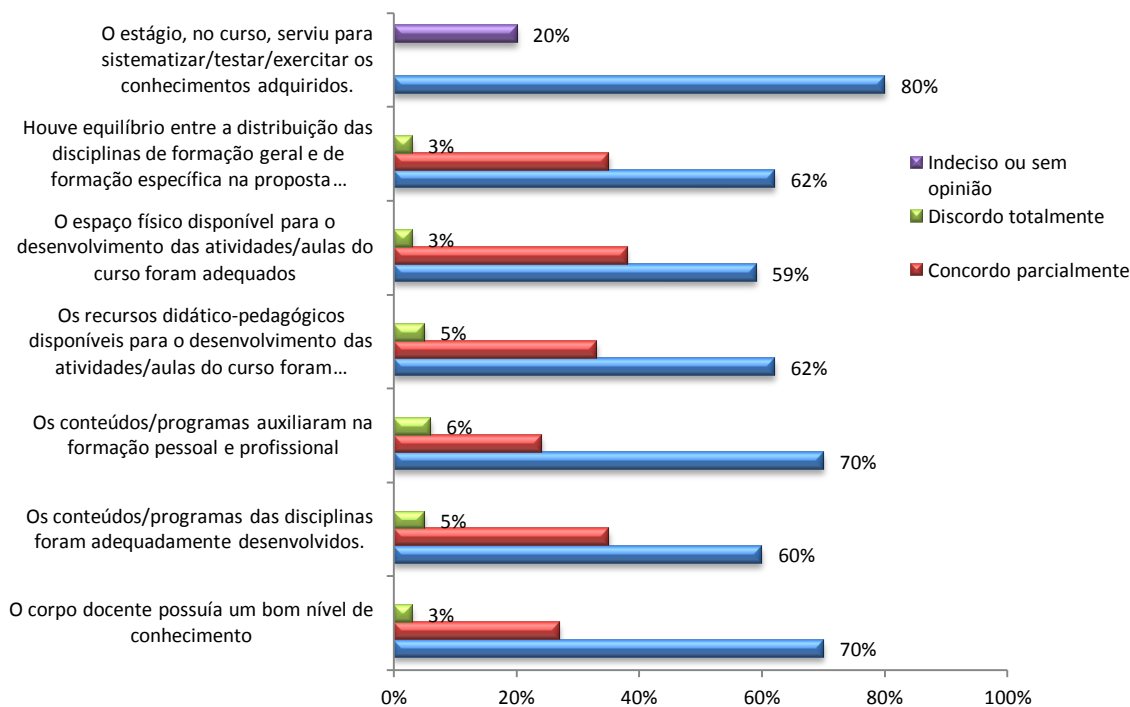
Nos aspectos sobre os recursos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades/aulas dos cursos adequados, 60% concordam plenamente e 40% concordam parcialmente. Sobre o espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso 100% concordam plenamente que foram adequados; 80% concordam plenamente que houve equilíbrio entre a distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica, na proposta curricular do curso, e 20% concordam parcialmente com essa afirmação; 60% concordam plenamente que o estágio, no curso, serviu para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos adquiridos, sendo que 20% concordam parcialmente e 20% estão indecisos e sem opinião, neste caso, por não terem conseguido fazer. Sobre a Turma V, apresentamos o gráfico 27.

Gráfico 27 – Avaliação do egresso de aspectos do curso: Turma V

Fonte: Fonte: Trabalho de campo (2013).

Na Turma V, 79% dos egressos concordam plenamente que o corpo docente possuía um bom nível de conhecimento e 21% concordam parcialmente; 57% concordam plenamente e 43% concordam parcialmente que os conteúdos e programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos; 71% concordam plenamente que os conteúdos/programas auxiliaram na formação pessoal e profissional, sendo que 29% concordam parcialmente neste ponto.

Nos aspectos sobre os recursos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades/aulas dos cursos adequados, 79% concordam plenamente e 21% concordam parcialmente. Sobre o espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso, 64% concordam plenamente que foram adequados e 36% concordam parcialmente; 64% concordam plenamente que houve equilíbrio entre a distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica, na proposta curricular do curso, e 36% concordam parcialmente com essa afirmação; 93% concordam plenamente que o estágio, no curso, serviu para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos adquiridos, sendo que apenas 7% concordam parcialmente. O gráfico 28 apresenta os dados da Turma VII.

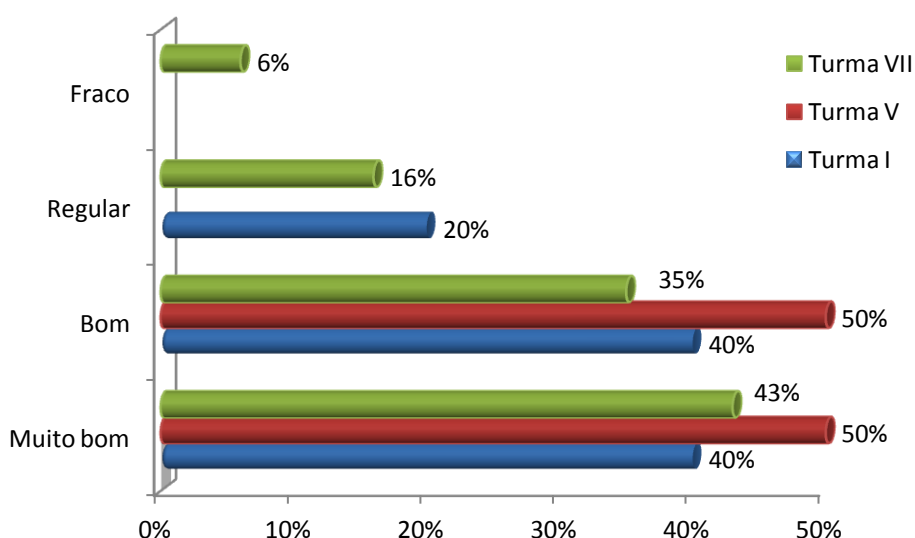
Gráfico 28 – Avaliação do egresso de aspectos do curso: Turma VII

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Na Turma V, 70% dos egressos concordam plenamente que o corpo docente possuía um bom nível de conhecimento, 27% concordam parcialmente e 3% discordam totalmente; 60% concordam plenamente e 35% concordam parcialmente que os conteúdos e programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos, sendo que 5% discordam totalmente; 70% concordam plenamente que os conteúdos/programas auxiliaram na formação pessoal e profissional, sendo que 24% concordam parcialmente e 6% discordam totalmente neste ponto. Outros 62% concordam plenamente que os recursos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades/aulas dos cursos foram adequados, 33% concordam parcialmente e 5% discordam da afirmativa. Sobre o espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso, 59% concordam plenamente que foram adequados, 38% concordam parcialmente e 3% discordam totalmente; 62% concordam plenamente que houve equilíbrio entre a distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica, na proposta curricular do curso, 35% concordam parcialmente e 3% discordam totalmente dessa afirmação; 80% concordam plenamente que o estágio, no curso, serviu para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos adquiridos, sendo que 20% estão indecisos e sem opinião.

No geral, o que observamos é que alguns aspectos têm avaliações próximas e na maioria foram bem avaliados, com variações de discordo parcialmente. A Turma V mantém uma posição com maiores indícios de insatisfação e crítica sobre o programa, e, por se tratar da turma mais recente e com boa representação de egressos, cabe atenção. Sobre a avaliação geral que o aluno faz do programa, temos o gráfico a seguir.

Gráfico 29 – Avaliação geral do EBEP por parte do egresso



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Se somarmos o *muito bom* com o *bom* acharemos 80% da Turma I, 100% da Turma V e 78% da Turma VII, as três avaliando de forma positiva o programa. Todavia, observamos que 22% dos egressos da Turma VII e 20% da Turma I o avaliam nos critérios regular e fraco, fato que não pode ser desconsiderado.

Em síntese, consideramos que o que foi relatado pelas empresas, de uma maneira geral, diz respeito à confiança e à credibilidade na formação proposta pelo programa Ebep, e que atende em parte às suas necessidades, pois, neste sentido, sinalizam três aspectos: a necessidade de ampliação de egressos, para suprir as vagas por técnicos de nível médio dos setores produtivos; reforçam que as instituições tenham mais atenção e invistam na formação prática dos estudantes; e que promovam o desenvolvimento de capacidades atitudinais nos

egressos, como trabalho em equipe, criatividade, iniciativa, dentre outros, de acordo com as necessidades atuais.

Quanto ao egresso, o programa também atende a suas demandas, porém com necessidades de melhorias, a saber: pelo desejo de uma educação de qualidade, validam a proposta pedagógica, o corpo docente, os recursos didáticos e a infraestrutura, de forma geral, mas sinalizam para a falta de articulação entre as duas instituições, em aspectos relacionados ao currículo; e na inserção no mercado de trabalho, ou seja, na ampliação das oportunidades de conclusão do curso, visto as dificuldades relatadas no item diplomados, e na articulação junto às empresas para ampliação na oferta de emprego.

Ainda sobre as demandas dos egressos e indicativos do programa, é que avaliaremos o próximo tema.

6.2.2 Acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional

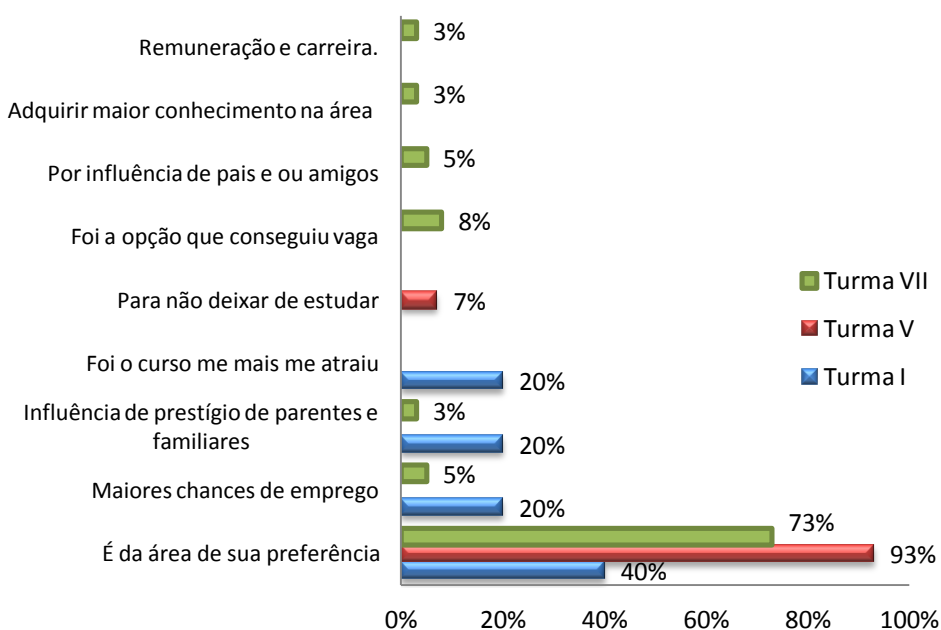
Investigar se o programa tem possibilitado o acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional, seja qualificação ou superior, trata de aspectos sobre o quanto a base de formação técnica articulada à educação básica é capaz de promover no aluno o interesse e a capacidade em continuar seu processo de formação, seja em novos cursos técnicos, cursos complementares à qualificação técnica ou no ensino superior etc. Importante destacar que neste sentido teremos duas realidades de análise, uma é o aluno continuar a formação em cursos equivalentes ou afins à área tecnológica escolhida, a outra é ele migrar para outras áreas de formação.

Neste contexto, é importante analisar que o objetivo do programa avaliado diz respeito ao aluno continuar seu percurso formativo, na área técnica inicial, visto que a sua inserção no mercado de trabalho se dará por essa certificação, sendo do interesse das instituições formadoras, cujo foco é atender as demandas de trabalhadores da indústria. Todavia, também consideraremos relevante apresentar a continuidade dos estudos dos egressos, em outra área escolhida, desta vez podendo até ser escolha mais madura, já que os jovens ingressam no Ebec a partir de 14 anos.

Diante do exposto, fizemos a opção de trazer para o início da análise questões sobre a inserção do estudante ao curso feito, visando identificar pontos que esclareçam suas escolhas posteriores a esta formação. Ao perguntar aos alunos sobre as razões que o levaram à escolha do curso, ainda que sejam escolhas que podem ser realizadas em função do *ranking* já relatado, verificamos que, em todas as turmas, um número significativo de egressos informou ter feito a opção pelo curso que era de sua preferência.

Observamos na Turma I que 40% dos egressos responderam ter feito o curso na área de sua preferência; neste mesmo ponto, 93% da Turma V e 73% da Turma VII. Destes, 20% da Turma I e 5% da Turma VII optaram pelo curso, na expectativa de melhores chances de emprego; 7% da Turma V informaram ter feito o curso para não deixarem de estudar, o que entendemos devido à oferta do programa ser em duas modalidades, básica e profissional, e o aluno não conseguir fazer a opção por uma só. Apenas 8% da Turma VII informaram ter feito a opção que conseguiu a vaga, ou seja, pela classificação no *ranking*. Neste aspecto, surpreende ser um percentual baixo em relação às demais opções de resposta, visto que existe um número restrito de vagas por curso e, analisando os dados do *ranking*, observamos que os alunos podem fazer cursos que não são de sua primeira ou segunda opção.

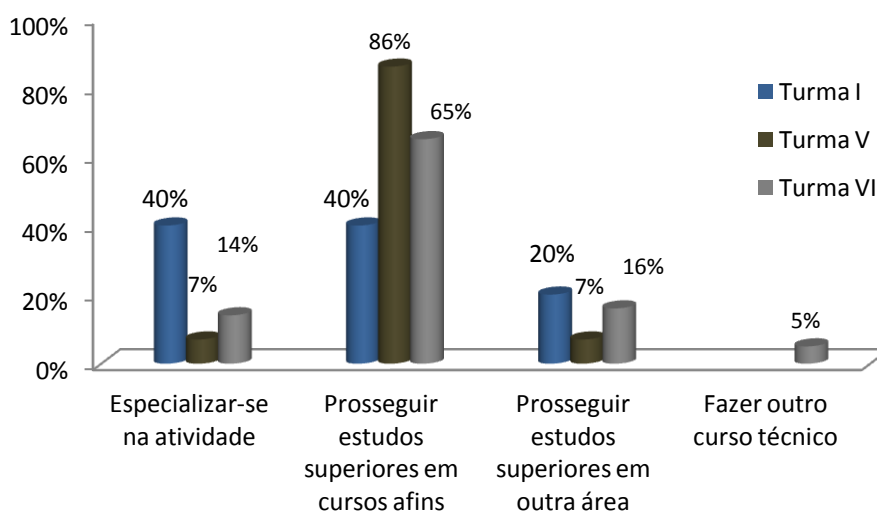
Gráfico 30 – Motivo da opção pelo curso técnico



Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Neste contexto, perguntamos sobre as pretensões em relação ao curso feito e as respostas mais frequentes foram prosseguir em estudos posteriores, com 40% na Turma I, 86% na Turma V e 65% na Turma VII; e se especializar na atividade técnica de formação, com destaque, nesse caso, para a Turma I, em 40% dos egressos. Destacamos também os 22% de egressos da Turma VII indicando seu interesse em mudar de área técnica.

Gráfico 31 – Pretensão dos egressos em relação ao curso feito

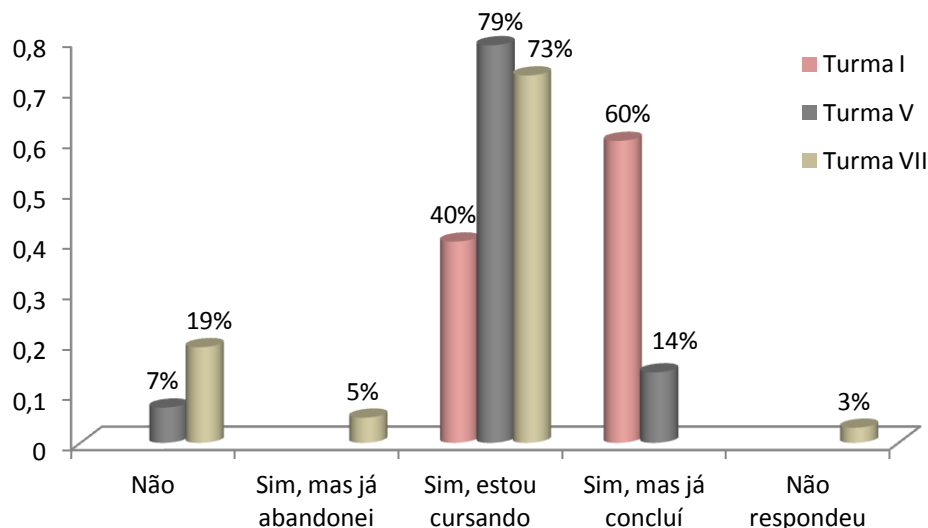


Fonte: Pesquisa de campo (2013).

Na questão anterior, ainda não podemos relacionar ao objetivo ora avaliado, visto que um ponto é a pretensão e outro é se teve condições e prosseguiu seus estudos. No gráfico a seguir, isso é tratado, ao discorrer sobre a realização de cursos de nível superior. Começamos a ter indícios do alcance do objetivo, visto que 60% da Turma I já concluiu o ensino superior, em relação ao tempo que têm de formados, e os demais, 40%, ainda estão estudando. Na Turma V, apenas 7% não iniciaram ainda os estudos de nível superior, 79% já estão cursando o nível superior e 14% já o concluíram. Assim, podemos considerar que para estes a graduação teve início tão logo terminaram o curso ou foi iniciada ainda no último ano do curso técnico, o que é possível, já que recebem o certificado de conclusão do ensino médio antes de terminarem a fase profissional. Na Turma VII, 73% estão cursando a graduação e 19% ainda não começaram. Neste caso, isso pode ser devido ao pouco tempo decorrido entre

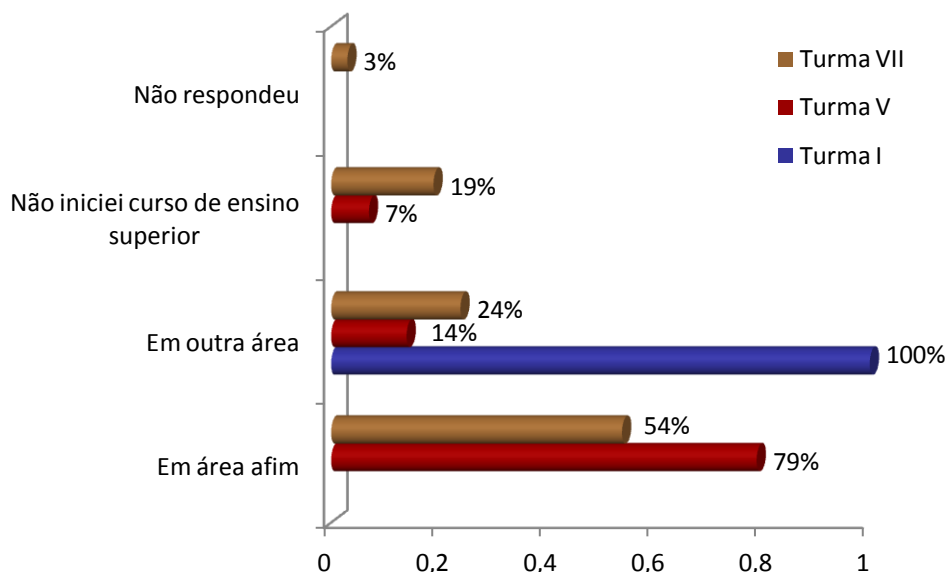
a conclusão do curso e a realização do presente estudo, mas também vimos que 5% iniciaram a graduação e a abandonaram.

Gráfico 32 – Se o aluno já iniciou o curso superior



Fonte: Pesquisa de campo (2013).

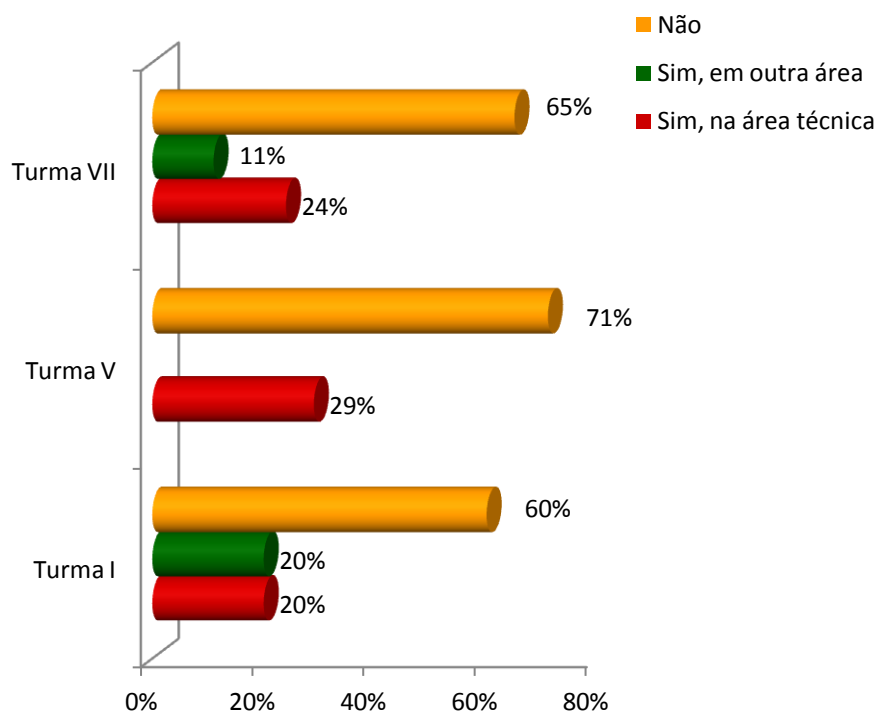
O interesse das instituições formadoras, das empresas demandantes e muitas vezes do próprio estudante é a continuidade da formação na área técnica estudada. O objetivo avaliado terá esses dois aspectos, como já dito anteriormente. No gráfico a seguir, podemos verificar que os egressos participantes da Turma I mudaram de área, o que era esperado, pelo que foi analisado anteriormente sobre a composição da Turma com 80% de mulheres na área técnica de processos industriais, sem boa absorção pela indústria. Na Turma V, o efeito foi diferente e 79% informaram ter ficado na área, com cursos correlatos, e 14% mudaram a área profissional. Na Turma VII, no aspecto de permanecer na área, o resultado foi menor, mas também atende ao esperado pelo programa, com 54% mantendo a área tecnológica inicial e 24% optando por outra área.

Gráfico 33 – Área do curso superior estudado

Fonte: Elaborado pela Autora.

O estudo não se propôs a analisar a relação da formação técnica com a trajetória de estudos e vida profissional dos estudantes, ou seja, o quanto a formação inicial técnica agregou ao percurso posterior do sujeito, em relação a uma formação generalista. Todavia, consideramos que, mesmo quando o estudante muda de área tecnológica, a base da sua formação, pelo aspecto de aproximação com o mundo do trabalho, apoia as escolhas futuras e a formação contínua. Sobre isso, alguns dos autores pesquisados, como Ramos (2006), defendem que a formação humana, com processo de conhecimento e de realização individual, transcende as necessidades de subsistência.

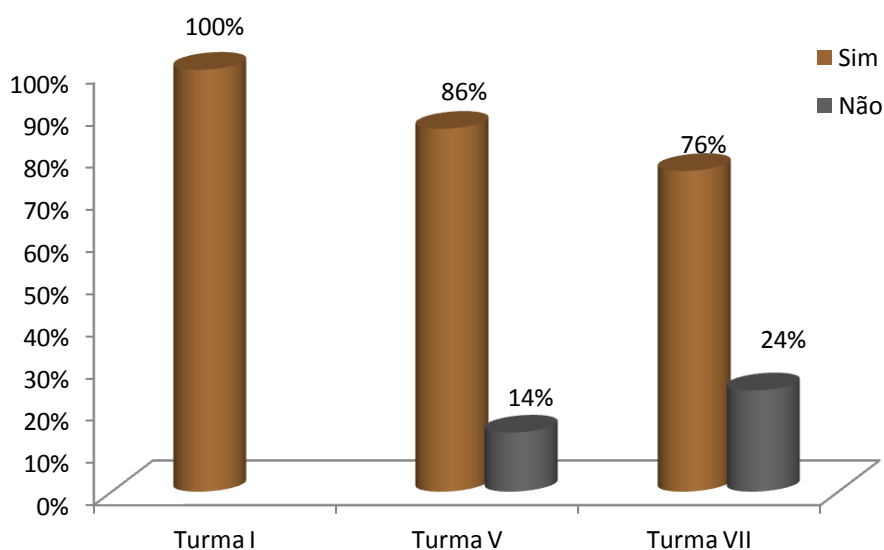
Sobre outros cursos, neste caso de qualificação e aprendizagem, também analisamos se estes ocorreram na área técnica estudada. Conforme o gráfico 34, observamos que 60% da Turma I, 71% da Turma V e 65% da Turma VII não fizeram outros cursos. Dos que fizeram algum curso, muitos continuaram na área inicial de formação, com 20% da Turma I, 29% da Turma V e 24% da Turma VII. Consideramos um bom resultado, visto que a corrida pelo ensino superior costuma ser maior do que a procura por cursos de menor duração.

Gráfico 34 – Além do curso técnico realizado pelo Sesi e Senai, já fez outros

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Ainda nesse contexto, procuramos saber se, na visão do aluno, a matriz curricular foi suficiente para o seu desempenho profissional. O gráfico 35 mostra que apenas 14% da Turma V e 24% da Turma VII consideram que a matriz curricular não contribuiu para a sua vida profissional.

Gráfico 35 – Visão do egresso sobre a contribuição da matriz curricular para o desempenho profissional



Fonte: Trabalho de campo (2013).

Neste aspecto, trazemos a fala de três egressos, positivas e negativas, para apoiar a análise da questão.

“As matérias foram suficientes para o desempenho profissional, inclusive teve uma disciplina ‘Relacionamento Interpessoal’ que tem sido muito útil”. (E.3, Turma V, questionário).

“Sugiro apenas que o Senai não trabalhe com disciplinas básicas como matemática, português, pois o Sesi já faz isso”. (E.15, Turma VII, questionário).

“Trabalhou com muitas matérias irrelevantes, e por isso a carga horária para as matérias importantes na carreira profissional foram reduzidas”. (E.16, Turma VII, questionário).

Os dados analisados mostram o potencial e as melhorias de um programa que articula a educação básica à profissional pode apresentar. Na avaliação do programa, possibilitar aos alunos o acesso a níveis de formação profissional, posteriores ao curso feito, identificamos que tem contribuído e atingiu esse objetivo, com um bom número de inseridos em outros níveis de formação, especialmente no nível superior. No que diz respeito a cursos de qualificação e aprendizagem, sejam na mesma área técnica ou não, os dados revelaram que, na Turma I, 40% dos egressos fizeram algum curso além do técnico, na Turma V, o

percentual foi de 29% e na VII foi de 25%. Já no ensino superior, também na mesma área do curso técnico ou em outra, notamos, na Turma I, 100% dos egressos cursando ou já tendo concluído o ensino superior. Na Turma V, o percentual é de 93% e, na Turma VII, 73% estão nessa mesma condição.

Diante de tais dados, concluímos que o programa responde à questão inicial do estudo sobre viabilizar o acesso dos egressos a outros níveis de formação, continuando o seu percurso formativo. Todavia, ressaltamos a necessidade de melhorias em ações de articulação, que possam ampliar as possibilidades de formação continuada dos egressos, inclusive para e no trabalho, podendo ocorrer em parcerias com universidades, as demais modalidades de cursos do próprio Senai, empresas, poder público etc.

Neste sentido, abordaremos o último objetivo específico avaliado, pois consideramos um aspecto importante do programa, analisar como ocorre a articulação de áreas e instituições que compõem o Sistema FIEB.

6.2.3 Integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e Iel

Este objetivo, apresentado pelo programa (PROJETO EBEP, 2010), diz respeito às instituições que integram o Sistema Fieb, fundamentando a concepção de articulação, no que concerne às ações específicas de cada uma em prol de um objetivo comum que, neste caso, é o alcance dos objetivos do Ebep. Todavia, a primeira análise feita buscou entender o papel de cada instituição referida, e quando e como se articulam para o desenvolvimento do programa. Dessa compreensão dependia a avaliação do objetivo como um todo.

Conforme apresentado, a avaliação do aludido objetivo deu-se por meio dos dados coletados nas entrevistas com equipe gestora e coordenadores, questionários com os professores e grupos focais com professores e coordenadores, conforme descrição feita no item sobre o perfil desse grupo.

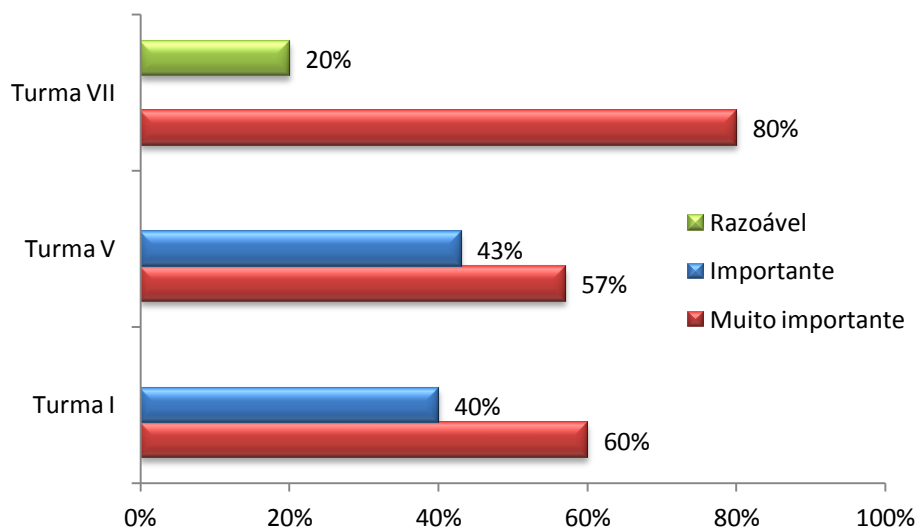
Sobre o aspecto dos papéis de cada instituição no desenvolvimento do programa Ebep, destacamos: o Sesi com a oferta da educação básica, no segmento do ensino médio, por meio da escola Djalma Pessoa (Sesi Piatã); o Senai, atuando na oferta da educação profissional, na modalidade de cursos técnicos de nível médio e de aprendizagem industrial; e o Iel, que atua junto ao Senai, na intermediação do estágio dos concluintes junto às empresas.

A primeira questão encontrada a ser destacada é sobre a atuação do Iel no Ebep, visto que ocorreu a alteração no currículo dos cursos ofertados pelo Senai, em que o estágio deixou de ser obrigatório para a conclusão do curso. Conforme já relatado, o Senai implantou a metodologia de projetos, como atividade obrigatória de conclusão de curso, de origem alemã, denominada Theoprax. Segunda a metodologia Theoprax, o aluno desenvolverá um projeto a partir de um problema ou necessidade de uma empresa e apresentará estudo de cunho prático para solucionar o problema investigado.

O estágio ainda pode ocorrer e ocorre, mas, com a não obrigatoriedade, o cumprimento dele ficou de acordo com a demanda das empresas. Como já abordado, a mudança ocorreu devido à dificuldade de inserção dos estudantes nas empresas. Apesar de considerar a metodologia Theoprax interessante para a formação dos alunos, aproximando-os da experiência de projetos e pesquisa, além de incentivar o olhar investigativo e criativo, consideramos que a relação dessa atividade ao estágio seria significativa na formação do aluno para o trabalho, visto que as duas práticas, estágio e Theoprax, desenvolvem habilidades com focos diferentes, ainda que no mesmo contexto de ter uma empresa envolvida.

Uma diferença significativa entre estas duas atividades está nas relações e no ambiente de trabalho, que, segundo o Iel, o estágio oportuniza ao aluno a convivência no espaço produtivo, relacionando-se com as pessoas e áreas e desenvolvendo habilidades, na perspectiva do aprender com o fazer e o viver, sendo espaço, inclusive, para desenvolvimento de atitudes e comportamentos como requerem as empresas.

Sobre essa questão, trazemos a visão dos estudantes, pois, apesar do questionário de egressos não compor os instrumentos de avaliação deste objetivo, consideramos relevante verificarmos que 60% dos egressos da Turma I consideram *muito importante* o estágio para a sua formação e 40% *importante* . Na Turma V, 57% consideram *muito importante* e 43% *importante* . Apenas na Turma VII aparecem 20% considerando *razoavelmente importante* , mas 80% consideram *muito importante* . Sobre isto, apresenta-se o gráfico 36.

Gráfico 36 – Sobre a importância do estágio para a formação profissional

Fonte: Trabalho de campo (2013).

Compreendemos as dificuldades em aliar as duas atividades, o estágio e a metodologia Theoprax, inclusive pela questão da carga horária disponível ao estudante no processo de formação, já extenso, porém a substituição efetivada precisa ser melhor analisada, pois consideramos que o mais indicado seria encontrar uma solução para um problema relacionado à oferta de vagas nas empresas, retomando a articulação com o Iel e fortalecendo a integração de ações, como previsto neste objetivo do programa. Ressaltamos ainda que, apesar de não ter sido objeto de estudo avaliar os resultados da implantação da nova metodologia Theoprax, procuramos informações a respeito, mas a alteração é recente e a avaliação desta atividade ainda está em processo na instituição.

Após essas considerações, faremos a análise do objetivo em questão, enfatizando mais a articulação entre o Sesi e o Senai, por entender que apresentam mais elementos de ação conjunta, ainda que encontremos contradições e pontos a considerar, desde a fundamentação pedagógica às ações práticas, como planejamento e monitoramento do desempenho.

Dos documentos analisados para avaliar o objetivo em questão, destacamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Sesi e do Senai, as atas das reuniões, o projeto Ebep, o termo de cooperação Sesi/Senai e as matrizes curriculares, sempre procurando relacioná-los aos dados obtidos nos grupos focais e entrevistas.

Sobre o PPP, compreendendo que são documentos que caracterizam e fundamentam o fazer pedagógico, observamos princípios próximos, quando cada um trata da sua especificidade, mas diferentes no quesito Ebep. Enquanto um aborda o programa, em todos os itens do documento, como princípios, objetivos, ações, o outro o trata em um tópico, de forma a esclarecer como pode ocorrer a articulação. Também identificamos que não existe a participação de profissionais das duas instituições em cada PPP, de acordo com a análise feita na ficha de créditos do próprio documento e as falas nos grupos focais. Nesta questão, ficou evidente que uma instituição não conhece profundamente o documento da outra, o que certamente poderia contribuir às práticas institucionais, visto que as escolhas discutidas no coletivo poderão ser garantidas na prática, e o PPP tem essa característica de apoiar a construção da identidade da instituição e do seu fazer.

Sobre isso, destacamos as falas de um professor do Sesi e outro do Senai, enfatizando como eles analisam a articulação atualmente.

Eu acredito que a boa capacidade profissional de cada um, associada à ideia de fazer um melhor trabalho, acaba resultando em uma conexão com o SESI e o SENAI. Mas a partir do momento que você não tem o objeto de estudo bem delimitado e claramente colocado, você não pode criar diretrizes e bases que vão levar a uma articulação proposital, intencional. A articulação está acontecendo, não da forma que poderia acontecer e nem ao nível que deveria acontecer, por causa dessa falta de conhecimento do objeto de estudo, ou seja, da intencionalidade do que se quer conhecer a fundo a documentação. Qual é claramente a proposta? Dentro dessa proposta claramente colocada, aonde que geografia, matemática, física, biologia vão fazer corpo para questões que realmente existam. (P. SESI).

Eu acho que são dois os grandes desafios. O 1º é dar conhecimento ao aluno para que ele possa fazer uma escolha mais refletida, ao invés de ser 1 ou 2 dias em um auditório com 200 pessoas, que isso aí seja frequente, que eles comecem a tomar conhecimento dos cursos com antecedência. O SENAI é uma empresa que vive ao sabor da indústria, se a indústria sinaliza, colocando cursos que enfatizam aquela área. Já a 2ª coisa era existir reuniões frequentes SESI e SENAI, mais não só de coordenação, e as de coordenação não são tão frequentes, quanto mais incluindo professores e tudo mais. E dessa forma só estamos pensando em articulação SESI e SENAI, e no meio disso tem o aluno, então eu acho que é SESI\SENAI e o aluno [...] O desafio é um alinhamento mais adequado que inclua professores, coordenadores e alunos do SESI e SENAI. Precisamos pensar em uma maneira de orientar melhor os alunos, para evitar evasão, talvez rever o critério de avaliação. Talvez a nota seja o critério mais adequado. Então, os dois desafios são esses. (P. SENAI).

Diante do exposto, observamos que os fóruns – informados no Projeto Ebep (2010) e no Termo de Cooperação Sesi e Senai –, deixaram de existir, como o professor comentou acima. Um desses momentos correspondia às reuniões mensais do grupo gestor Ebep com

profissionais das duas instituições. Ressaltamos que, a partir da análise de algumas pautas, observamos pontos mais operacionais e de atividades pontuais (por exemplo, organizar a formatura e alinhar calendário), em alguns momentos caracterizando reunião específica de apenas uma das unidades. Neste aspecto, vale considerar que esses momentos poderiam ser mais produtivos, com análises sistemáticas de desempenho do programa e elaboração de ações para eventuais correções. Sobre o acompanhamento do desempenho, encontramos algumas atas em que apenas os coordenadores de uma das instituições apresentavam alguns indicadores, como matrícula e evasão, porém não foi possível identificar discussões e tratamento desses dados, muitas vezes abaixo do esperado.

Esses momentos de reunião, grupos de trabalho e formação continuada, foram descontinuados e muitos reforçaram o impacto negativo que tal fato gerou para o desenvolvimento do programa. Dos fóruns informados no Projeto Ebep (2010), já relatados, para gestão e acompanhamento do programa, de forma articulada, entre as duas instituições, consideramos a importância de continuidade de, pelo menos, reuniões sistemáticas do Grupo Gestor Ebep e encontros técnicos pedagógicos que reúnam docentes, coordenadores pedagógicos e de cursos, membros das assessorias de educação Sesi e Senai, e reuniões de análise crítica de desempenho, envolvendo gestores e equipe técnica das unidades.

Sobre isso, o termo de cooperação Sesi e Senai define, na cláusula segunda, o compromisso de criar e manter o grupo técnico gestor, a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e planos de cursos, de forma articulada, além de conceber, conjuntamente, o plano de trabalho anual para tal articulação.

Neste contexto, ao perguntarmos aos professores se o programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e Iel, 77% responderam que sim, 13% responderam que não e 10% não responderam. Entre as justificativas deste item, o professor aborda o que já tratamos sobre o papel do Iel, e que de fato é uma lacuna a ser analisada pelas três instituições. Alguns responderam desconsiderando o aspecto do Iel e focalizando apenas a articulação entre o Sesi e Senai, como a seguir destacamos.

“Diria que ainda não. Isso ocorrerá de fato quando SESI e SENAI conversarem e passarem a pensar e planejar educação juntos”. (p. 7, questionário).

Nesse aspecto, o professor aborda questões importantes para o atendimento do objetivo em pauta. Em alguns casos, os professores consideraram que a articulação já não existe mais, apenas cada um fazendo a sua parte do processo, como destacamos a seguir.

“Particularmente, não vejo uma integração entre docentes do SESI e do SENAI para discutir abordagem, conteúdo, disciplinas a serem desenvolvidas. Falta articulação”. (P SENAI, questionário).

Ainda nesse contexto, identificamos lacunas na concepção de articulação adotada e no alinhamento entre os profissionais. A opção das instituições foi pelo modelo articulado e não integrado, por entenderem que as características e especificidades de cada instituição se mantêm, e, para o aluno, são duas matrículas e dois certificados. Todavia, segundo os professores, na prática não é bem assim que ocorre, como exemplificamos a seguir, com a fala de um professor participante do grupo focal.

O aluno está matriculado no SENAI, mas não é reconhecido como um aluno que está em processo de educação básica, [...] o SENAI ainda não tem nenhuma intervenção com esse aluno e o processo do SESI. No segundo ano, essas articulações já acontecem em alguns cursos que a gente chama de CAI Básico, onde ele vai ter acesso ao curso de aprendizagem básica e aí ele já começa a se familiarizar com essa educação profissional, porém ele ainda continua sendo aluno do SESI [...]. Já no terceiro ano, ele entra com a concomitância e ingressa nas duas casas. [...] Então quando ele termina essa fase do SESI e fica só no SENAI [...]. (P SENAI, grupo focal).

É possível considerar que há como sustentar a escolha de fazer a articulação entre as instituições, melhorando o modelo adotado buscando cada vez mais a aproximação de um ensino médio e de uma educação profissional que ocorram complementares, como defende Ferretti (1997), de proporcionar a todos, além de uma preparação sólida para a vida profissional, uma preparação para outros papéis, responsabilidades e o exercício da cidadania.

Ilustramos ainda, essas questões abordadas com as falas de dois coordenadores durante o grupo focal:

“Acho que se tivéssemos continuado com as avaliações semestrais ou anuais, teríamos melhores resultados, pois antigamente tínhamos tipo dois encontros no ano e todas elas tratavam das melhorias, para chegar a um perfil adequado”. (C3, grupo focal.)

[...] Na verdade nós cumprimos o que é da nossa responsabilidade, que é fazer o trabalho de formação integral desse aluno, nós somos de diferentes processos de trabalho, onde vamos articular ações, que serão integradas em diferentes processos de trabalho. Então o processo do SENAI é um e do SESI é outro, precisamos articular ações para que possamos crescer juntas. O SENAI deve perceber por onde estamos caminhando para que possa acompanhar nossos processos [...] (C4, grupo focal).

O programa pode possibilitar a interação das ações das instituições Sesi e Senai, inclusive do IEL, pois a articulação Ebep só se sustenta amparada na construção coletiva, considerando que o mesmo aluno interage com os diferentes processos que cada instituição desenvolve. O que encontramos revela a necessidade de ocorrer efetivamente uma articulação, em que o pensar (planejamento) e o agir (desenvolvimento) sejam concebidos em processos participativos promovidos pelas instituições envolvidas. Todavia, ressaltamos que este é também um objetivo atendido pelo programa, apesar de ser difícil mensurá-lo quantitativamente. A análise é de que, por demanda e necessidade, as duas instituições se articulam, ora com facilidade ora com maior distanciamento, pois o Sesi e Senai ofertam duas modalidades de educação para o mesmo aluno, apresentando alguns resultados positivos e outros a aprimorar, como já abordado.

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados coletados para a avaliação dos objetivos do programa, buscando responder as questões de pesquisa. Ressaltamos que o resultado poderia ser ainda mais satisfatório, se as ações previstas no início do programa tivessem sido continuadas, de forma a sistematizar o planejamento, a execução e a avaliação, de forma articulada, visto que a maioria dos indicadores, analisados e comparados em três turmas de diferentes períodos, aponta para uma tendência de queda (baixo desempenho) de índices relevantes como empregabilidade, concluintes/diplomados, evasão e número de egressos que deram continuidade ao seu percurso formativo, além de descontinuidade de ações articuladas.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais, com a proposição de potenciais contribuições.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar o contexto do ensino médio regular no cenário atual de mudanças muito rápidas, inclusive no mundo do trabalho, e verificar contradições entre as necessidades deste contexto atual e as decisões tomadas na elaboração de algumas políticas, é se deparar com muitos dilemas, procurando entender como propor um projeto pedagógico que sistematize a identidade de um segmento que finaliza uma etapa (educação básica), que tem no próprio nome a marca de estar *entre* ou no *meio* (ensino médio), sem definição clara do que está do outro lado, se o ensino superior ou o mundo do trabalho. Na outra ponta, a educação profissional, em momento de muita expansão, porém sem organização e estruturação suficientes, amparada por um marco legal extenso e insuficiente para definir e sistematizar a oferta.

Pensar em um projeto que articule os saberes, a partir da interação com o próprio mundo dinâmico em volta, que promova o desenvolvimento de capacidades para que o aluno, mais do que receptor no mundo, possa interagir, criar e de forma autônoma exercitar a sua cidadania, com base em princípios sustentáveis, é o que consideramos como possibilidades para um programa de articulação das modalidades educação básica e profissional.

Assim, situar e avaliar o programa de articulação da Educação Básica do Sesi e da Educação Profissional do Senai (Ebep), a partir dos objetivos propostos foi relevante por considerar que se trata de um modelo possível de se agregar à oferta do ensino médio, e atender as necessidades de parcela dos mais de 10 milhões de jovens de 15 a 17 anos deste País (IBGE, 2010) que precisam desta etapa de ensino. Falar em uma parcela é proposital, visto que não se trata de um modelo único que atenda a todos, mas de uma proposta que, se consistente, poderá influenciar a pauta de discussão de propostas e melhorias nas políticas para o ensino médio e a educação profissional.

Consideramos que avaliar os resultados das políticas e programas implementados torna-se condição precípua para as análises de percursos, com possíveis redirecionamentos com vistas à melhoria contínua do processo. Todavia, essa é mais uma questão, a ausência de avaliações sistematizadas do referido programa e de programas similares, pois, quando encontramos alguma prática avaliativa, observamos uma parte do processo e, muitas vezes, sem o desdobramento de ações, a partir dos resultados encontrados, ficando apenas na etapa

inicial da avaliação. Tal constatação limita as nossas possibilidades de comparar os resultados da presente pesquisa com outros programas que articula a Educação Básica e a Educação Profissional.

A avaliação de resultados, ora desenvolvida, buscou verificar o alcance das metas, objetivos e ações previstas em um determinado processo, sendo também chamada de avaliação de produto ou somativa, pois é conduzida após o término de um programa ou de parte dele, ou ainda após um período de desenvolvimento, servindo basicamente para julgar o mérito e a relevância de um programa ou projeto, em relação a determinados critérios (FEDATO et al., 2003).

Com isso, a presente investigação teve como objetivo geral avaliar os resultados do programa de articulação do ensino médio do Sesi à educação profissional do Senai, a partir de três pontos específicos, indicados no aludido programa: verificar se o programa tem viabilizado o atendimento às demandas da indústria, conforme contemplado em um dos seus objetivos; investigar se o programa tem possibilitado o acesso dos alunos a outros níveis de formação profissional, seja de qualificação ou superior; verificar se o programa tem possibilitado a integração às ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições – Sesi, Senai e IEL – que integram o Sistema Fieb.

Esta pesquisa se justificou, a partir da necessidade de avaliar os possíveis resultados alcançados pelo programa, em um contexto de oferta do ensino médio e de educação profissional, conforme relatado, considerando a ampliação de modelos que aproximam a educação profissional do ensino médio, a exemplo da política pública mais recente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que ocorre, em parte, nas escolas públicas e na rede de escolas do Sistema S.

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como instrumentos para a coleta de dados as técnicas de grupo focal, entrevista, análise documental, aplicação de questionários e análise de indicadores definidos em cada objetivo avaliado.

O grupo focal foi viável para um público menor, e com atuação estratégica no programa, os coordenadores pedagógicos e professores, ambos do Sesi e Senai, em que avaliamos pontos, como os referenciais normativos, pedagógicos e operacionais do programa, a efetivação da proposta de currículo articulado, a avaliação do projeto Ebep e a gestão e acompanhamento do programa. Na entrevista semiestruturada, utilizada com os gestores,

psicólogos, coordenadores pedagógicos e empresas, o uso do grupo focal também foi viável, pelo número ser pequeno, o contato mais fácil e a relevância do instrumento para pessoas com função de gestão do programa. O roteiro da entrevista foi um importante suporte, mas as falas dos entrevistados nos guiavam para informações que, mesmo sem terem sido previstas de acordo com a própria técnica, foram muito importantes para as análises que fundamentaram a avaliação de resultados do programa EBEP.

A análise documental correspondeu ao levantamento exploratório dos documentos do programa, dos registros de acompanhamento, atas de reuniões e projeto político pedagógico das duas instituições – Sesi e Senai, e de sistemas de monitoramento de indicadores, registros da secretaria, com dados dos alunos atendidos e informações sobre a implantação e o desenvolvimento do programa. Os questionários foram aplicados a egressos e professores, sendo tabulados de forma a fornecer descrições dos estudantes e professores, além de submetidos a uma análise agregada. Os itens dos questionários foram compostos por questões fechadas e abertas (para justificativas e comentários).

A pesquisa ocorreu em uma escola de ensino médio do Sesi e uma unidade do Senai, ambas localizadas na Região Metropolitana de Salvador, e focalizou as turmas iniciadas nos anos de 2000, 2006 e 2008, denominadas de turmas I, V e VII, definidas pelos seguintes critérios: a primeira turma de implantação do programa, com conclusão em 2004; a turma iniciada após a implantação de processo de seleção para ingresso no programa, concluída em 2009 e 2010; E, finalmente, a turma mais recente ao período de realização da pesquisa, iniciada em 2008 e concluída em 2011 e 2012.

O público que compôs a amostra da pesquisa está assim definido: 56 egressos do programa Ebep, que representam 60% do universo nas turmas estudadas; 56 professores que representam 60% do quadro de docentes da escola; cinco professores do Senai, compondo 62% do previsto; sete coordenadores do Sesi e cinco do Senai, considerando coordenadores pedagógicos e de curso, compondo 87% e 71% do público previsto, respectivamente; bem como 11 empresas, representando 57% do previsto, e os gestores das duas escolas envolvidas, o vice-diretor da escola e os psicólogos do Sesi e Senai.

Agrupando as etapas da pesquisa, podemos formar dois blocos: o primeiro, com a parte do trabalho de campo e a coleta de dados, iniciado com os documentos que fundamentam o programa, seguido da pré-testagem dos questionários e roteiro das entrevistas, e a posterior aplicação dos questionários, realização das entrevistas e dos grupos focais com o público

definido; a segunda parte refere-se à análise dos dados e às relações dos indicadores avaliados aos objetivos específicos da pesquisa.

Adotamos o modelo de análise proposto por Costa e Castanhar (2003), relacionando os objetivos explícitos do projeto, definidos no programa, e os implícitos ou indiretos, às variáveis operacionais e aos indicadores, tendo em vista mensurar o grau em que os objetivos gerais e específicos do projeto vão sendo atingidos.

Entre as dificuldades, destacamos, no contato com os egressos, as alterações de endereço e telefone; a disponibilidade de tempo das empresas para a entrevista, o que acarretou na realização de algumas por telefone; o atraso das respostas dos professores em relação ao prazo previsto, além da pesquisa de alguns documentos, dados das instituições e indicadores que não são agregados e acompanhados especificamente para o programa Ebep.

As respostas obtidas nos três instrumentos de coleta de dados foram utilizadas de forma a relacioná-las entre si, visando responder às questões de pesquisa que foram traduzidas nos objetivos da investigação, a saber:

- De que forma o programa de articulação do ensino médio à educação profissional implantado pelo Sesi e Senai tem atendido às demandas da indústria e da sociedade?

Considerando que a demanda da indústria é por profissionais de nível técnico qualificado e em quantidade suficiente para o dinamismo do processo produtivo, respondemos que o programa, de acordo a investigação realizada, não atende essa demanda na escala necessária e esperada. De acordo com o que foi relatado pelas empresas, de uma maneira geral, evidenciou-se o respeito à confiança e à credibilidade na formação proposta pelo programa Ebep, porém com expectativa de maior número de egressos. As empresas sinalizam três aspectos: a necessidade de ampliação de egressos, para suprir as vagas por técnicos de nível médio dos setores produtivos; reforçam que as instituições tenham mais atenção e invistam na formação prática dos estudantes; e que promovam o desenvolvimento de capacidades atitudinais nos egressos, como trabalho em equipe, criatividade, iniciativa, dentre outros, de acordo com as necessidades atuais.

Sobre isso, apresentamos alguns dados para ilustrar a questão: concluintes, diplomados, empregabilidade e desempenho qualitativo do egresso na avaliação da empresa. Sobre os concluintes e diplomados, 79% destes, da primeira turma do EBEP, foram diplomados, na segunda turma 38%, e na turma mais recente, 64% dos concluintes foram diplomados. Isto significa dizer que, ainda que apresente pontos de melhoria nos indicadores, o programa se

aproxima de contribuir na formação básica e técnica, de nível médio, dos jovens atendidos em cursos que estão de acordo à demanda industrial. Considerando com a taxa de empregabilidade, relacionada ao número de diplomados e empregados, a Turma I apresentou resultado de 91%, a Turma V 92% e a Turma VII 15%. O mesmo indicador de empregabilidade, dessa vez calculada com o número de concluintes as taxas mudam, na Turma I fica em 71%, na Turma V é de 35% e na Turma VII 9%. Esses dados apontam para a demanda da indústria, porém com necessidade de melhorias para elevação das taxas.

De acordo as 11 empresas pesquisadas, 11% dos egressos ou concluintes foram inseridos como técnicos e 89% como estagiários, considerando todos atuando na sua área de formação. Do número de inseridos, 47% ainda estão trabalhando nas empresas, e 53% saíram com o encerramento do contrato. Segundo os empregadores, não foram efetivados por falta de vagas. Quanto à avaliação dessas empresas sobre o desempenho do egresso, 82% das empresas consideraram satisfatório o desempenho dos egressos; 9% consideraram o desempenho moderado e 9% observaram que 90% dos egressos apresentaram um desempenho satisfatório.

Quanto ao egresso, o programa também atende a suas demandas, porém com necessidades de melhoria, a saber: no desejo de uma educação de qualidade, validam a proposta pedagógica, o corpo docente, os recursos didáticos e a infraestrutura, de forma geral, mas sinalizam a falta de articulação entre as duas instituições, em aspectos relacionados ao currículo; e na inserção ao mercado de trabalho, ou seja, na ampliação das oportunidades de conclusão do curso, visto o demonstrado quando aos índices de diplomados, e na articulação junto às empresas para a oferta de vagas de emprego.

Sobre a ocupação atual do egresso, identificamos que, na Turma I, 20% estão desempregados, 40% trabalhando no regime CLT, 20% como autônomos e 20% com contrato por tempo determinado. Na Turma V, 43% estão estudando, 50% trabalhando com carteira assinada e 7% com contrato por tempo determinado. Na Turma VII, 68% estão estudando, 8% desempregados, 5% em contrato por tempo determinado e 3% estudando e trabalhando sem carteira assinada.

Diante do exposto, afirmamos sobre o atendimento do programa às demandas das indústrias e dos egressos conforme o primeiro objetivo apresentado. A seguir, apresentamos o desempenho do objetivo 2.

- O programa tem possibilitado aos alunos o acesso a níveis de formação profissional posteriores ao curso feito?

Identificamos que o programa Ebep tem contribuído para a formação dos estudantes envolvidos, aqui denominados egressos, e atingiu esse objetivo com um bom número de inseridos em outros níveis de formação, especialmente no nível superior.

No que diz respeito a cursos de qualificação e aprendizagem, sejam na mesma área técnica ou não, os dados revelaram que, na Turma I, 40% dos egressos fizeram algum curso além do técnico; na Turma V, o percentual foi de 29% e, na Turma VII, 25%. Já no ensino superior, também na mesma área do curso técnico ou outra, notamos que, na Turma I, 100% dos egressos estão cursando ou já concluíram o ensino superior. Na Turma V, o percentual é de 93%, e, na Turma VII, 73% estão nessa mesma condição.

Consideramos acima a formação do estudante também em áreas diferentes da área técnica estudada, por entendermos que a formação técnica poderá apoiar a trajetória de formação contínua e profissional do sujeito, mais do que um ensino médio generalista, conforme apresentamos no capítulo I deste estudo. Se olharmos apenas a continuidade da formação do egresso em áreas afins dos cursos técnicos estudados, teremos no nível superior, seja concluinte ou ainda estudante, 79% de egressos da Turma V e 54% da Turma VII. Apenas a Turma I não tem egressos com nível superior na área. Em relação aos demais cursos de qualificação, teremos um resultado próximo ao informado considerando outras áreas, sendo 20% da Turma I, os mesmos 29% da Turma V e 24% da Turma VII.

Diante de tais dados, concluímos que o programa responde à questão inicial do estudo, sobre viabilizar o acesso dos egressos a outros níveis de formação, continuando o seu percurso formativo. Todavia, ressaltamos a necessidade de melhorias em ações de articulação, que possam ampliar as possibilidades de formação continuada dos egressos, inclusive para e no trabalho, podendo ocorrer em universidades, nas demais modalidades de cursos do próprio Senai, empresas, poder público etc.

O estudo não se propôs a analisar a relação da formação técnica com a trajetória de estudos e vida profissional dos estudantes, ou seja, o quanto a formação inicial técnica agrega ao percurso posterior do sujeito, em relação a uma formação generalista. Todavia, consideramos que mesmo quando o estudante muda de área tecnológica, a base de sua formação, pelo aspecto de aproximação com o mundo do trabalho, apoia as escolhas futuras e a formação contínua.

A seguir, verificaremos o resultado do programa quanto ao objetivo 3.

- O programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e IEL, que integram o Sistema Fieb?

Dos objetivos avaliados, este é o que mais indicamos na avaliação de resultados que aponta para baixo atendimento em relação ao desenvolvimento das ações articuladas Sesi, Senai e Iel, principalmente deste último. A questão que se coloca é que para sustentar a escolha de fazer a articulação entre as instituições, o modelo adotado na prática precisa ser próximo de um ensino médio e de uma educação profissional que não separe a formação básica cidadã, da profissionalização e da relação com o mundo trabalho, em equilíbrio do atender as necessidades da indústria, por mão de obra técnica, e do estudante, de uma educação de qualidade e inserção no mercado de trabalho.

O programa pode possibilitar a interação das ações das instituições Sesi e Senai, inclusive do IEL, pois a articulação Ebep só se sustenta amparada na construção coletiva, considerando que o mesmo aluno interage com os diferentes processos que cada instituição desenvolve. O que encontramos revela a necessidade de ocorrer efetivamente a articulação, em que o pensar (planejamento) e o agir (desenvolvimento) se constituam em processos participativos das instituições envolvidas.

Diante do exposto e visando contribuir com a pesquisa para a melhoria da realidade investigada, apresentamos proposições a seguir como recomendações.

Recomendações:

a) Definição, acompanhamento e monitoramento de indicadores de avaliação do programa Ebep, pelas duas instituições Sesi e Senai, de forma sistemática e contínua. Não é possível chamar de articulação a oferta de duas modalidades que na prática apenas agregam o fazer de cada uma em processos independentes. Apontamos inclusive que, mesmo sem ter sido objeto de estudo, o objetivo específico 1 do programa, apresentado no Projeto Ebep (2010), está relacionado a esta ação e disso depende para ser efetivo, visto que trata da formação integral. Esta questão traz implicações ainda maiores de discussão, para as quais propomos estudo específico;

b) Continuação da avaliação de resultados, ora apresentada, com outra fase de avaliação, de impacto, a partir dos egressos. Essa proposição surgiu da necessidade de realizarmos algumas entrevistas pessoalmente nas casas dos egressos, especificamente da

primeira turma do programa, Turma I, e encontrarmos situação econômica e social vulnerável, o que nos passou o sentimento de compreender quais os efeitos, previstos ou não, que o aludido programa pode promover;

c) Revisão dos indicadores de empregabilidade e diplomados. Encontramos esse indicador apenas na responsabilidade de acompanhamento do Senai, desde a implantação do programa, o que se justifica por ser a instituição responsável pela parte profissionalizante da articulação. Segundo entrevistas com os gestores, nos foi informado que, a partir do ano de 2013, o indicador empregabilidade passará a ser acompanhado também pelo Sesi. Todavia, sugerimos a revisão das fórmulas de acompanhamento, conforme já destacado no estudo, visto que os indicadores são dados que podem revelar aspectos de determinada realidade, permitindo fazer análises e comparações para entender a evolução do processo envolvido, possibilitando constatar mudanças. Sendo assim, encontramos uma forma de compor o indicador (coluna 10) pela instituição, que pode retratar a realidade em um recorte que permita identificar problemas e principalmente a tomada de decisão para a melhoria do processo e dos resultados (compreensão da articulação);

d) Revisão do modelo do *ranking*, visando equilibrar o interesse dos alunos, a demanda do mercado e a capacidade das unidades, de forma a também priorizar que o aluno possa cursar a área de interesse;

e) Repensar a concepção de articulação, que precisa sair das intenções e dos documentos, ainda assim presente só em alguns aspectos, como já observado, para efetivamente se concretizar no fazer que permeie todos os envolvidos. Indicamos que isto envolve revisão curricular e repensar o modelo de avaliação de aprendizagem adotado, descritos nos documentos analisados, em função da formação por competência definidas pelas instituições;

f) Continuidade dos fóruns estratégicos e técnicos de avaliação e acompanhamento do programa, de forma articulada Sesi, Senai e Iel;

g) Avaliar os efeitos da alteração realizada nos currículos dos cursos com a implantação do Theoprax e a não obrigatoriedade de estágio.

Ressaltamos que os resultados do programa Ebeb poderiam ser ainda mais satisfatórios, se as ações previstas no início do programa tivessem continuidade, de forma a sistematizar o planejamento, a execução e a avaliação, de modo articulado, visto que a maioria dos indicadores analisados, e comparando-se três turmas de diferentes períodos, apontam para uma tendência de queda (baixo desempenho) de indicadores relevantes como

empregabilidade, concluintes/diplomados, evasão e número de egressos que deram continuidade ao seu percurso formativo, além da descontinuidade de ações articuladas.

REFERÊNCIAS

- ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, ano 51, n. 4, out-dez 2000. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/alex/files-/2339/13036/Em+dire%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0s+melhores+pr%C3%A1ticas+de+avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2013.
- ANDRADE, C. C. Juventude e trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. In: IPEA/MTb. **Mercado de trabalho: conjuntura e análise**. Governo Federal, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: liber Livro Editora, 2008.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no Estudo Sobre Avaliação. In: MELO, E. (org.) (1998). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. São Paulo, Cortez 1998.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. pp. 165-181.
- BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1576&tp_caderno=1>. Acesso em: 3 maio 2011.
- BRASIL. Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo-escolar/>>. Acesso em: 25 set. 2011.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/portal-ideb>>. <<http://provabrazil.inep.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2011.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 07 dez 2011.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[ttp://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolviment/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolviment/)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.conteudo-escola.com.br/geral/5-lei-569271>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2011.

COELHO, L. A. A.; TENÓRIO, R. M. Educação, pobreza e emprego: algumas considerações sobre a avaliação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens/Projovem em sua versão original. In: TENÓRIO, R.; LOPES, U. M. (orgs). **Avaliação e Gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos Sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa Estratégico da Indústria: 2007 – 2015**. Brasília: CNI/DIREX, 2005. Disponível em: <<http://www.cni.org.br>>. Acesso em: 06 jul. 2011.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**, Rio de Janeiro 37(5): 969-92, set./out. 2003.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Trabalho elaborado durante curso ministrado na George Washington University, 2006. 41 p.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, out. 2005, p. 97-109

FEDATO, M. C.; MORETTI, T.; TEIXEIRA, J. Avaliação de Resultados de Projetos e Programas Sociais. In: VI SEMEAD - SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO FEA-USP, 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2003.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Anal. e Conj.**, Belo Horizonte, set/dez. 1986. Disponível em: <www.fjp.mg.gov.br/revista/analiseconjuntura/.../getdoc.php?id=151>. Acesso em: 3 maio 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas\SP: Papyrus, 1994 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 maio 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2012.

IBGE. Censo Demográfico/IBGE/2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade/>>. Acesso em: 25 set. 2011.

INDEPENDENT EVALUATORS WEBRING (version may, 2006). Disponível em: <<http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval.php>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

KRAEMER, M. E. P. **A avaliação da aprendizagem como alavanca para construção de uma nova escola**. Academia Brasileira de Direito, 26/12/2006. Disponível em: <http://www.abdir.com.br/doutrina/imprimir.asp?art_id=852>. Acesso em: 13 jan. 2013.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6).

KUENZER, A. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. A Educação Profissional Nos Anos 2000: A dimensão subordinada das Políticas de Inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber**. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Adaptação da obra: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

- LEAL NETO, A. A. V. **A educação profissional integrada ao ensino médio no governo Lula: uma análise à luz da categoria trabalho.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: MF livros, 2008.
- LOBO, T. Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. In: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C.; SANTANA, I. V. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses.** 4. ed. rev. ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola.** Reelaborando conceitos e recriando práticas. Salvador. Ed.Malabares, 2005.
- LUCKESI, C. C. Prefácio. In: TENÓRIO, R.; LOPES, U. M. (orgs.) **Avaliação e Gestão: teorias e práticas.** Salvador: EDUFBA, 2010.
- MACHADO, N. J. **Educação: competência e qualidade.** São Paulo: Escrituras Editora, 2009.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- MEC/SEMTEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 3 maio 2011.
- MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf.2008>>. Acesso em: 3 maio 2011.
- MEC/SEMTEC. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil.** GT Interministerial instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008. Brasília-DF.
- MEHEDFF, N. G. **A avaliação da educação e a inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- PAIXÃO, R. B.; TENÓRIO, R. M.; BRUNI, A. L. Meta-avaliação: multidimensionalidade e negociação para a usabilidade da avaliação. In: TENÓRIO, R. M. et al. (orgs). **Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar.** Salvador: EDUFBA, 2012.
- PIRES, A. (2008). Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In : Poupart, J. et al. (orgs.) **A pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 154-211.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, B. B. D. **A Função Social da Avaliação Escolar e as Políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil nos Anos 90: breves considerações.** 2005. Disponível em: <www.revista.ufg.br/index.php/article/download/1530/1511>. Acesso em: 6 jul. 2011.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989. p. 287.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p. 1231- 1255, out. 2007.

SCHNEIDER, A. L. Pesquisa avaliativa e melhoria da decisão política: evolução histórica e guia prático. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J. F. (orgs). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: MELLO E SOUZA, A. (org). **Dimensões da Avaliação Educacional.** Ed.Vozes, 2005.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI. Departamento Nacional. Relatório 2007: a indústria faz e o SENAI capacita e desenvolve soluções inovadoras / SENAI/ DN. Brasília, 2008.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – SESI. Departamento Nacional. 3º encontro técnico nacional do EBEP: articulação SESI e SENAI – Sistema Indústria/SESI/DN – Brasília, 2008.

_____. Departamento Regional da Bahia. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Projeto de Articulação da Educação Básica do SESI com Educação Profissional do SENAI. Salvador, 2010.

_____. Manual do Candidato. Edital de Seleção. 2010.

_____. Sistema de Educação Formal. Salvador, 2010.

SESI/DN; SENAI/DN. Educação básica e educação profissional: ação articulada SESI SENAI. Brasília, 2004.

SESI/DN; SENAI/DN. Educação básica SESI e educação profissional SENAI: Relatório de mapeamento e diagnóstico do Projeto EBEP. Brasília, 2011.

SESI/DN; SENAI/DN. Referenciais normativos, pedagógicos, operacionais e financeiros nacionais para a articulação da educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI. Brasília, 2006.

SOUZA, A. M. A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.153-179, mai./ago. 2010. In: MELLO.; SOUZA. **Dimensões da Avaliação Educacional.** 2005. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/78/93>>. Acesso em: 12 out. 2011.

SOUZA, C. P. S.; VIEIRA, V. M. O. Algumas contribuições teóricas para a formação de professores sobre avaliação educacional: dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação. In: DONATONI, A. R. (org). **Avaliação Escolar e Formação de professores**. Campinas –SP: Ed. Alínea, 2008.

SZYMANSKI, H. (orgs.). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4ª. Ed. (2011)

TENÓRIO, R.; LOPES, U. M. (orgs). **Avaliação e Gestão: teorias e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TENÓRIO, R.; LOPES, U. M. Avaliação: implicações para a gestão escolar. In: TENÓRIO, T. et al. (orgs). **Indicadores da Educação Básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. v. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/jun. 2008.

UNICEF. **O direito de ser adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Brasília, DF: UNICEF, 2011. Disponível em: <<http://www.unicef.org.br>>. Acesso em: 30 nov. 11.

UNICEF. **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Coordenação geral Maria de Saete Silva e Pedro Ivo Alcântara. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VALARELLI, L. **Indicadores de resultados de projetos sociais**. 1999. Disponível em: <http://www.fcm.unicamp.br/cursos/indicadores/textos/Valarelli_indicadores_de_resultados_de_projetos_sociais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

VIEIRA, M.; TENÓRIO, R. Lacunas Conceituais na Doutrina das Quatro Gerações: elementos para uma teoria da avaliação. In: TENÓRIO, R.; LOPES, U. M.(orgs.). **Avaliação e Gestão: Teorias e Práticas**. Salvador: EDUFBA, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO – PESQUISA EGRESSOS

I PARTE – DADOS GERAIS

1. Nome: (mantido em sigilo)

Ano de conclusão do curso técnico:

2. Sexo:

a) Feminino () b) Masculino ()

3. Qual a sua idade?

- b) () Menor que 18 anos
- c) () Entre 18 a 24 anos
- d) () Entre 25 a 31 anos
- e) () Entre 39 a 45 anos
- f) () Acima de 46 anos

4. Como você se considera?

- a) () Branco
- b) () Pardo
- c) () Preto – negro
- d) () Amarelo
- e) () Indígena

II PARTE - DADOS OCUPACIONAIS:

1. Nome da empresa onde trabalha: _____

Função, ocupação ou cargo que exerce: _____

Carga horária _____

2. Nome do curso técnico cursado: _____

Nome da instituição/escola _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

3. Você fez esse curso técnico por que:

- a) () É da área de sua preferência.
- b) () Foi a opção em que conseguiu vaga.
- c) () Para não deixar de estudar.
- d) () Por influência de pais e/ou amigos.
- e) () Maiores chances de emprego.
- f) () Já trabalhava nessa área.

- g) () Influência de prestígio de parentes e familiares
h) () Outros _____

4. Você trabalhou enquanto fez o curso?

- a) () Não
b) () Sim, apenas em estágios
c) () Sim, mas apenas nos últimos anos
d) () Sim, desde o 1º ano em tempo parcial;
e) () Sim, desde o 1º ano em tempo integral.

5. Com relação ao curso feito você pretende:

- a) () Especializar-se na atividade.
b) () Prosseguir estudos superiores em cursos afins
c) () Fazer vestibular para outra área.
d) () Fazer outro curso técnico.
e) Outro: _____

6. Quanto ao mercado de trabalho do curso técnico feito, você o considera:

- a) () Limitado.
b) () Amplo.
c) () Limitado, mas com expectativas de ampliação.
d) () Saturado.

Justifique: _____

7. Quanto ao salário na sua atividade atual, você se considera:

- a) () Bem remunerado.
b) () Mal remunerado.
c) () Razoavelmente remunerado.

8. Você já iniciou curso superior?

- a) () Não
b) () Sim, mas abandonei.
c) () Sim, estou cursando.
d) () Sim, mas já concluí.

9. Em caso afirmativo diga:

- a) () Se em área afim. Informe o nome do curso _____
b) () Em outra área. Informe o nome do curso _____

10. Qual a sua ocupação?

- a) () Estudante
b) () Desempregado
c) () Contratado com carteira de trabalho assinada
d) () Servidor público
e) () Trabalhador autônomo
f) Outro. Qual? _____

11. Qual a sua renda mensal?

- a) Não tenho
- b) Menos de 1 salário mínimo
- c) 2 a 3 salários mínimos
- d) 3 a 6 salários mínimos
- e) 6 a 10 salários mínimos
- f) Mais de 10 salários mínimos

12. Qual a sua participação na vida econômica da família?

- a) Financiados pela família ou por outras pessoas
- b) Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas
- c) Trabalha, e é o responsável pelo seu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira;
- d) Trabalha, e é o responsável pelo próprio sustento, e contribui parcialmente para o sustento de outras pessoas;
- e) Trabalha, e é o principal responsável pelo sustento da família.
- f) Outro: _____

13. Quanto tempo transcorreu entre a sua formatura e seu primeiro emprego na área de formação?

- a) até 6 meses
- b) de 6 meses até 1 ano
- c) de 1 ano até 2 anos
- d) mais de 2 anos

14. Além do Curso realizado no Sesi/Senai, você já fez outros cursos relacionados à sua área técnica?

- a) Sim. Qual? _____
- b) Não

15. E em outra área?

- a) Sim. Qual? _____
- b) Não

III PARTE - SOBRE O SEU CURSO**1. Você considera ter feito a opção correta pelo seu curso técnico?**

- a) Sim, é o curso que queria.
- b) Não, não é o curso que queria.

2. Quanto às suas expectativas com o curso, você se considera:

- a) Muito satisfeito
- b) Satisfeito
- c) Parcialmente satisfeito.
- d) Insatisfeito

Justifique. _____

3. Você conhece o perfil profissional proposto para o concluinte do seu curso?

- a) Sim
- b) Não

4. Você considera que foi fácil conseguir estágios e outras atividades dentro do Senai?

- a) Sim.
- b) Não.
- c)

5. Como são utilizados os espaços educativos do Sesi (laboratórios, biblioteca, salas com recursos áudios-visuais):

- a) Sempre são utilizados, dispõem do melhor acervo e materiais e estão em perfeitas condições de uso.
- b) Nem sempre podem ser utilizados devido aos equipamentos obsoletos, números de materiais insuficientes e às más condições de uso.
- c) Não são utilizados devido à falta de materiais e má condições de uso.
- d) Outros: _____

6. Como são utilizados os espaços educativos do Senai (laboratórios, biblioteca, salas com recursos áudios-visuais):

- a) Sempre são utilizados, dispõem do melhor acervo e materiais e estão em perfeitas condições de uso.
- b) Nem sempre podem ser utilizados devido aos equipamentos obsoletos, números de materiais insuficientes e às más condições de uso.
- c) Não são utilizados devido à falta de materiais e más condições de uso.
- d) Outros: _____

7. Julgue a frequência em que o Sesi e o Senai promovem as atividades abaixo de acordo com as alternativas:

(1) Sempre (2) Às vezes (3) Raramente (4) Nunca

- Serviço médico e odontológico adequado
- Atividades culturais
- Atividades esportivas
- Atividades com a comunidade externa
- uso da internet
- Atividades práticas
- atividades relacionadas com as empresas
- Seminários
- Cursos extras

8. A imagem do Sesi e Senai interferiu na sua inserção no mercado de trabalho:

- a) Positivamente
- b) Negativamente
- c) Não interferiu

9. Como você avalia o programa Ebep que participou?

- a) Muito bom
- b) Bom
- c) Regular
- d) Fraco

Justifique: _____

10. O acompanhamento e a supervisão realizados pelo Senai durante o estágio foram:

- a) Muito bons
- b) Bons
- c) Regulares
- d) Fracos

Justifique _____

11. Qual foi a importância do estágio para a sua formação profissional?

- a) Muito importante
- b) Importante
- c) Razoável
- d) Irrelevante

Justifique? _____

12. A matriz curricular foi suficiente para seu desempenho profissional?

Sim Não

Comente:

13. Segundo os critérios abaixo, avalie alguns aspectos referentes ao curso no qual se graduou:

Concordo plenamente (A);

Concordo parcialmente (B);

Discordo totalmente (C);

Indeciso ou sem opinião (D).

- O corpo docente possuía um bom nível de conhecimento.
- Os conteúdos/programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos.
- Os conteúdos/programas auxiliaram na formação pessoal e profissional.
- Os recursos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
- O espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
- Houve equilíbrio entre a distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica na proposta curricular do curso.
- O estágio, no curso, serviu para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos adquiridos.

14. Qual o seu grau de satisfação com o curso concluído em relação à formação obtida?

Responda cada um dos itens com (B) bom, (R) regular e (F) fraco.

- Formação teórica
- Formação cidadã (formação geral para a vida)
- Formação prática
- Formação apropriada para as suas atividades profissionais.

15. Como você classifica o ambiente disponibilizado pela empresa para a execução do seu estágio/trabalho?

- a) Muito bom
- b) Bom
- c) Regular
- d) Fraco

Justifique: _____

16. O acompanhamento e a supervisão realizados pela empresa durante o estágio foram:

- a) Muito bom
- b) Bons
- c) Regulares
- d) Fraco

Justifique: _____

17. Dentre as opções abaixo, quais ocorreram durante o estágio:

FATOS POSITIVOS

- a) Exercício de várias atividades referentes ao curso;
- b) Comprometimento da empresa em orientar o estagiário;
- c) Desenvolvimento de novas metodologias e/ou tecnologias;
- d) Uso de equipamentos tecnológicos modernos;
- e) Trabalho em equipe;
- f) Outra. Qual? _____

FATOS NEGATIVOS

- a) Atividades restritas à pequena parte do currículo do curso;
- b) Desvio de funções, atividades não relacionadas com o curso;
- c) Falta de comprometimento da empresa em orientar o estagiário;(não era cultura da empresa)
- d) Baixa ou nenhuma remuneração;
- e) Sobrecarga de trabalho;
- f) Outra. Qual: _____

18. Ao concluir seu estágio, você foi contratado (a) pela empresa?

- a) Sim
- b) Não

19. Na sua opinião, qual (is) a (s) característica(s) mais importante (s) que um profissional deve possuir atualmente?

- a) Domínio de produção de texto
- b) Domínio de língua estrangeira
- c) Consistência científica (técnico e pesquisa)
- d) Capacidade criativa
- e) Compromisso social (inclui ética profissional)
- f) Capacidade de trabalho em equipe
- g) Segurança profissional
- h) Outra. Qual? _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO EMPRESA

PARTE 1. DADOS GERAIS

1. Nome da empresa:
2. Segmento a que pertence:
3. Tempo de existência:
4. Função do respondente:
5. Qual o número de profissionais egressos do Sesi\Senai atuando nessa empresa?

PARTE 2. DADOS ESPECÍFICOS

1. Qual o tipo de vínculo que o estudante /egresso teve ou tem na sua empresa? (estagiários, *trainees*, empregados efetivos, empregados por tempo determinado, outro).
2. No caso dos alunos com vínculos nas categorias estagiário e *trainees*, algum foi contratado? Justifique.
3. A atuação do técnico é na área de formação?
a) Sim b) Não
Comentar.
4. O nível salarial desse profissional variou entre:
a) De 0 a 1 salário mínimo.
b) De 1 a 2 salários mínimos.
c) De 2 a 4 salários mínimos.
d) De 4 a 8 salários mínimos.
e) Superior a 8 salários mínimos.
5. Em relação à formação profissional do estudante, como a empresa o considera em relação às suas expectativas?

Conhecimento teórico: Justifique

Conhecimento prático: Justifique

habilidades comportamentais: (Trabalho em equipe; solução de problemas; criatividade; organização; planejamento; lideranças). Justifique

6. Com relação a essa formação técnica, a empresa considera que a situação de mercado é de:

- a) Carência de pessoas qualificadas /habilitadas de nível técnico.
- b) Saturação de pessoas habilitadas, mas sem a qualificação desejada.
- c) Saturação de pessoas habilitadas e com a qualificação desejada.
- d) Subutilização (desempenho de funções abaixo da sua qualificação).

Comentários a respeito.

7. Quanto ao desempenho, pelo técnico, de tarefas que são específicas à sua ocupação, a empresa considera que supera as expectativas, foi apenas satisfatório ou não atendeu?

Comentários a respeito.

8. Quanto à proposta de melhorias aos sistemas de produção da empresa, considera que o estudante contribuiu? Atendeu às expectativas nesse sentido?

9. Quanto ao relacionamento com os colegas: (Supera as expectativas? Insatisfatório?)

10. Quanto à iniciativa: (Supera as expectativas? Insatisfatório?)

11. Na sua opinião, qual (is) a (s) característica(s) mais importante (s) que um profissional deve possuir atualmente? O egresso possui essas características?

12. Na seleção e admissão de candidatos, caso tenha dois candidatos com formação técnica e uma vaga, um candidato é certificado pelo Senai e outro por outra instituição, qual a sua opção? Candidato certificado pelo Sesi/Senai, pelo outro candidato certificado por outra instituição ou tanto faz a instituição certificadora, faz avaliações de outros pontos? Neste caso, quais pontos?

13. A empresa teria interesse em contratar novos estudantes do Sesi\Senai?

APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO – PESQUISA PROFESSORES SESI E
SENAI

Identificação

Onde trabalha: () Sesi Senai ()

Função, ocupação ou cargo que exerce:

1. Qual a sua idade?

- () Menor que 30 anos
- () Entre 31 a 40 anos
- () Acima de 40 anos

2. Qual a sua escolaridade?

- () Ensino Superior – completo
- () especialização
- () mestrado
- () doutorado

3. Qual o seu tempo de experiência no programa Ebep Sesi/Senai?

- () Menor que 05 anos
- () Entre 05 e 10 anos
- () Acima de 10 anos

4. Como são os principais espaços educativos do Sesi (laboratórios, biblioteca, salas com recursos audiovisuais):

- () Sempre são utilizados, dispõem do melhor acervo e materiais e estão em perfeitas condições de uso.
- () Nem sempre podem ser utilizados devido aos equipamentos obsoletos, números de materiais insuficientes e más condições de uso.
- () Não são utilizados devido á falta de materiais e más condições de uso.

5. Como você classifica o ambiente disponibilizado pelas instituições para a execução do seu trabalho?

- () Muito bom
- () Bom
- () Regular
- () Fraco

6. Como avalia o acompanhamento pedagógico realizado:

- () Muito bom
- () Bom
- () Regular
- () Fraco

Justifique:

7. A formação continuada oferecida pela instituição foi (é) suficiente para seu desempenho profissional?

Sim Não

Comente:

8. Na sua opinião, qual (is) a (s) característica(s) mais importante (s) que um profissional deve possuir atualmente?

- Domínio de produção de texto
 Domínio de língua estrangeira
 Consistência científica
 Capacidade criativa
 Compromisso social (inclui ética profissional)
 Capacidade de trabalho em equipe
 Segurança profissional
 Outra. Qual? _____

9. Segundo os critérios abaixo, avalie alguns aspectos da organização, funcionamento e proposta pedagógica, pensando no Ebep desde a sua entrada:

Concordo plenamente (A)

Concordo Parcialmente (B)

Discordo totalmente (C)

Indeciso ou sem opinião (D).

- O corpo docente possuía um bom nível de conhecimento.
 Os conteúdos/programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos.
 Os conteúdos/programas auxiliaram na formação pessoal e profissional dos alunos envolvidos.
 Os recursos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
 O espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
 Houve equilíbrio entre a distribuição das disciplinas de formação geral (Sesi) e de formação específica (Senai) na proposta curricular do curso.
 O estágio dos alunos, no curso, serviu para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos adquiridos.
 Sistemáticamente ocorrem encontros entre os professores das duas instituições, Sesi e Senai, para planejamentos conjuntos.

10. No desempenho das atividades requeridas pela docência você se considera:

- Suficientemente preparado para realizá-las.
 Razoavelmente preparado.
 Despreparado para realizá-las.

11. Nas opções abaixo, marque a ordem de prioridade de 1 a 3, sendo 1 como maior e 3 a menor, sobre o que o programa de articulação do ensino médio com educação profissional do Sesi e Senai mais viabiliza:

- formação integral do aluno atendimento às demandas da indústria atendimento às demandas da sociedade

12. Na sua avaliação, o programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e IEL, que integram o Sistema Fieb?

Sim Não

Justifique:

13. No geral como avalia o Ebep

Muito bom

Bom

Regular

Fraco

**APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS –
COORDENADORES E GESTÃO SESI, SENAI E IEL**

PARTE 1 – DADOS GERAIS

1. Nome
2. Idade: a) Menor que 30 anos b) Entre 31 a 40 anos c) Acima de 40 anos
3. Sexo: a) Feminino b) Masculino
4. Local de Trabalho: a) Sesi b) Senai
5. Função, ocupação ou cargo que exerce: _____
6. Escolaridade: a) Ensino Médio – completo b) Ensino Superior – incompleto c) Ensino Superior – completo com especialização d) mestrado e) doutorado
7. Tempo de atuação no programa
a) Menor que 05 anos b) Entre 05 a 10 anos c) Acima de 10 anos

PARTE II SOBRE OS OBJETIVOS DO PROGRAMA EBEP

8. De que forma o programa de articulação do ensino médio com educação profissional do Sesi e Senai tem viabilizado a melhoria do processo, dos resultados e do atendimento às demandas da indústria e da sociedade?
9. O programa tem possibilitado aos alunos o acesso a níveis de formação profissional posteriores ao curso feito?
10. O programa tem possibilitado a integração das ações desenvolvidas na educação regular e profissional, por meio da articulação das instituições Sesi, Senai e IEL, que integram o Sistema Fieb?

PARTE III SOBRE A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO PROGRAMA

11. Como são os principais espaços educativos do Sesi (ou Senai) - laboratórios, biblioteca, salas com recursos audiovisuais?
12. Como são os professores? (tipo de vínculo, carga horária, formação x especificidades do programa)
13. Como você avalia o ambiente disponibilizado pelas instituições para a execução do seu trabalho?
14. Como avalia o acompanhamento pedagógico realizado:
15. A matriz curricular foi suficiente para o desempenho profissional dos estudantes?

16. Na sua opinião, qual (is) a (s) característica(s) mais importante (s) que um profissional deve possuir atualmente?

17. Vamos falar um pouco mais sobre alguns aspectos da organização do programa. Como avalia:

- O corpo docente possuía um bom nível de conhecimento.
- Os conteúdos/programas das disciplinas foram adequadamente desenvolvidos.
- Houve equilíbrio entre a distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica na proposta curricular do curso.
- Os conteúdos/programas auxiliaram na formação pessoal e profissional.
- Os recursos didático-pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
- O espaço físico disponível para o desenvolvimento das atividades/aulas do curso foram adequados.
- O estágio, no curso, serviu para sistematizar/testar/exercitar os conhecimentos adquiridos.

18. Como considera o currículo da educação básica em relação aos cursos técnicos?

19. Vou colocar 3 elementos presentes na proposta do programa para que me diga como considera em graus de importância, 1,2 e 3:

- a) formação integral do aluno
- b) atendimento às demandas da indústria
- c) atendimento às demandas da sociedade

20. A formação continuada oferecida pela instituição foi (é) suficiente para seu desempenho profissional? Como é que ocorre?

PARTE IV SOBRE A GESTÃO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

21. Quais os indicadores de acompanhamento do programa?

22. Como são monitorados?

23 A gestão do programa é articulada? De que forma?

24.Em quais momentos ocorre?

25. Como é feita a interface com o Senai (Sesi)?

26. Para o Sesi: Como ocorre o trabalho no Senai, o que você conhece? E do IEL

Idem para o Senai sobre o Sesi e para o IEL sobre ambas.

27. Na sua avaliação quais os resultados do programa até o momento?

APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – PROFESSORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- nome: _____

2. Sexo: () feminino () masculino

3. Cor: () branco () pardo () negro - preto () indígena () amarelo

4. Idade: _____

5. Curso de graduação: _____ instituição: _____

6. Curso de pós-graduação: _____ instituição: _____

7. Tempo de atuação em educação _____

8- Tempo de atuação no projeto Ebep: _____

9. Vínculo empregatício: () efetivo () contrato temporário () outro _____

10. Disciplina(s) que ministra: _____

1º MOMENTO – Apresentação geral

DURAÇÃO: 10 minutos

1. Apresentação do moderador, assistentes e participantes do grupo focal ()
2. Apresentação do objetivo do Projeto de Pesquisa ()
3. Apresentação do objetivo do Grupo Focal ()
4. Apresentar a definição de avaliação ()
5. Explicar sobre a forma de funcionamento do grupo focal. ()
 - O trabalho com temas ()
 - A importância da participação de todos ()
 - A importância das divergências de opiniões ()
 - Sigilo ()
 - O uso dos dados coletados ()
 - Espaço para esclarecimento de dúvidas ()

2º MOMENTO: Questões de orientação da discussão

DURAÇÃO: 2h

TEMA 1: REFERENCIAIS NORMATIVOS, PEDAGÓGICOS E OPERACIONAIS

1. Construção e implementação dos documentos: Projeto Ebep, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação Articulado e Plano de Ensino Articulado.

Duração: 15 m. ()

- Conhecimento e contato com os documentos (Lembrar que a construção do PPP é contínua, integrando a participação de todos.
- Contemplação da proposta de articulação da Educação Básica e Educação Profissional – Alinhamento com a proposta do Projeto Ebep;

TEMA 2. EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA CURRÍCULO ARTICULADO

1. Relações existentes entre competências de formação geral e formação específica.

Duração: 30 m. ()

- Iniciativas desenvolvidas para estreitar as relações da formação.
- Como são expressadas estas relações nos seus princípios, conteúdos e metodologias.
- Inserção e efetivação da proposta de **formação para o trabalho** no currículo da educação básica e educação profissional. O diálogo e a colaboração entre as áreas do conhecimento e entre as unidades Sesi e Senai;

2. Aproximações teóricas, metodológicas e práticas desenvolvidas nos processos de articulação da educação básica do Sesi e educação profissional do Senai.

Duração: 15 m. ()

3. Atividades pedagógicas realizadas para a efetivação da articulação da educação básica do Sesi e educação profissional do Senai.

Duração: 15 m. ()

- planejamento coletivo
- socialização de experiências

TEMA 3: AVALIAÇÃO DO PROJETO EBEP

1. Novas estratégias avaliativas surgidas após a implementação da ação articulada da educação básica do Sesi com educação profissional do Senai.

Duração: 15 minutos ()

2. Dificuldades encontradas nos processos de articulação da Educação Básica do Sesi com Educação Profissional do Senai – enquanto professor.

Duração: 15 minutos ()

- Capacitação da equipe;
- Infraestrutura e recursos humanos;
- Preservação das identidades das instituições.

3. Desafios encontrados nos processos de articulação da Educação Básica do Sesi com Educação Profissional do Senai – enquanto professor

Duração: 15 m. ()

3º MOMENTO - Fechamento do Grupo Focal**DURAÇÃO:** 10 minutos

1. Espaço para manifestação dos participantes.
2. Reforçar sobre o cuidado com o sigilo e anonimato.
3. Agradecimentos.

APÊNDICE F – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – COORDENADORES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1- nome: _____

2. Sexo: () feminino () masculino

3. Cor: () branco () pardo () negro - preto () indígena () amarelo

4. Idade: _____

5. Curso de graduação: _____ instituição: _____

6. Curso de pós-graduação: _____ instituição: _____

7. Tempo de atuação em educação _____

8- tempo de atuação no projeto Ebep: _____

9. Vínculo empregatício: () efetivo () contrato temporário () outro

10. Disciplina(s) que ministra: _____

11. Atividades Desenvolvidas:

() Coordenador Pedagógico () Prof. Coordenador de Curso

1º MOMENTO – Apresentação geral

DURAÇÃO: 10 minutos

- | | |
|--|-----|
| 1. Apresentação do moderador, assistentes e participantes do grupo focal | () |
| 2. Apresentação do objetivo do Projeto de Pesquisa | () |
| 3. Apresentação do objetivo do Grupo Focal | () |
| 3. Apresentar a definição de avaliação e avaliação de resultados | () |
| 4. Explicar sobre a forma de funcionamento do grupo focal. | () |
| • O trabalho com temas | () |
| • A importância da participação de todos | () |
| • A importância das divergências de opiniões | () |
| • Sigilo | () |
| • O uso dos dados coletados | () |
| • Espaço para esclarecimento de dúvidas | () |

2º MOMENTO: Questões de orientação da discussão

DURAÇÃO: 2h15

TEMA 1: GESTÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO EBEP

1. Atividades de gestão e planejamento desenvolvidas para a efetivação da proposta de articulação da educação básica do Sesi com educação profissional do Senai.

Duração: 15 m. ()

- Ações para a integração entre as diversas áreas profissionais;
- Articulação das instituições Sesi, Senai e IEL
- Gestão cooperativa;
- Planejamento participativo;
- Capacitação da equipe;

2. Ações ou procedimentos realizados para acompanhamento do Programa Ebep.

Duração: 15 m. ()

- Acompanhamento, orientação pedagógica;
- Oferecer condições de trabalho adequadas;

3. Construção e implementação dos documentos: Projeto Ebep, Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação Articulado e Plano de Ensino Articulado.

Duração: 15 m. ()

- Conhecimento e contato com os documentos (Lembrar que a construção do PPP é contínua e que integra a participação de todos.
- Contemplação da proposta de articulação da Educação Básica e Educação Profissional – alinhamento com a proposta do Projeto Ebep;

TEMA 2. EFETIVAÇÃO DA PROPOSTA CURRÍCULO ARTICULADO

1. Concepção de competência defendida e presente no processo de articulação da educação básica do Sesi com ensino profissional do Senai.

Duração: 15m. ()

2. Relações existentes entre competências de formação geral e formação específica.

Duração: 30 m. ()

- Como são expressadas estas relações nos seus princípios, conteúdos e metodologias;
- Iniciativas desenvolvidas para estreitar as relações da formação;
- O diálogo e a colaboração entre as áreas do conhecimento e entre as unidades Sesi e Senai;
- Superação da estrutura reducionista da educação profissional ao restringir a formação do educando, a dimensão técnica e do ensino médio regular ao reduzir ao trato com as disciplinas dessa modalidade de ensino.

- Assegurar as identidades e finalidades de cada etapa e modalidade de educação;

TEMA 3: AVALIAÇÃO DO PROJETO EBEP

1. Novas estratégias avaliativas surgidas após a implementação da ação articulada da educação básica do Sesi com educação profissional do Senai.

Duração: 15 minutos ()

2. Dificuldades encontradas nos processos de articulação da Educação Básica do Sesi com Educação Profissional do Senai - enquanto coordenador.

Duração: 15 minutos ()

- Capacitação e qualificação da equipe Sesi e Senai;
- Infraestrutura e recursos humanos;
- Preservação das identidades das instituições e a comunhão de finalidades;
- Espaços de reflexão e debate;
- Prática Técnico-pedagógica mais agregadora;
- Avaliação do Projeto;

3. Desafios encontrados no processos de articulação da Educação Básica do Sesi com Educação Profissional do Senai – enquanto coordenador.

Duração: 15 m. ()

3º MOMENTO - Fechamento do Grupo Focal

DURAÇÃO: 10 minutos

1. Espaço para manifestação dos participantes.
2. Reforçar sobre o cuidado com o sigilo e anonimato.
3. Agradecimentos.

APÊNDICE G – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS PESQUISADOS DO
PROGRAMA EDUCAÇÃO BÁSICA ARTICULADA COM A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

- a. Projeto Ebep
 - a. Conceitos
 - b. Objetivos
 - c. Histórico
 - d. Matriz do percurso formativo
 - e. Referenciais legais
 - f. Gestão e acompanhamento do programa
- b. Termo de Cooperação Sesi e Senai
 - a. Responsabilidades do Sesi e do Senai da articulação do programa Ebep
- c. Dados das secretárias acadêmicas – fichas dos alunos e relatórios – Sesi e Senai
 - a. Nomes, endereços e telefones dos alunos
 - b. Indicadores de matrícula, evasão, aprovação, reprovação, concluintes e diplomados.
 - c. Perfil socioeconômico dos alunos
- d. Projeto Político Pedagógico do Sesi e Senai
 - a. Alinhamentos e relações com a proposta do programa Ebep
 - b. Conceitos de articulação
 - c. Bases metodológicas
 - d. Princípios da educação básica, da educação profissional e da articulação de ambas
 - e. Sujeitos participantes
 - f. Periodicidade de revisão e monitoramento
- e. Plano de curso do Senai e Matriz Curricular do Sesi
 - a. Alinhamentos e relações com a proposta do programa Ebep
 - i. Formação para o trabalho
 - b. Disciplinas e carga horária
 - c. Participantes
- f. Atas de reuniões das reuniões articuladas Sesi e Senai
 - a. Pauta
 - b. Participantes
 - c. Periodicidade
 - d. Disseminação dos assuntos e decisões

- g. Pesquisa de satisfação de pais e alunos do Sesi
 - a. Avaliação sobre a infraestrutura física, prática pedagógica e funcionários (professores, gestores e demais profissionais).
- h. Relatório de atividade corretiva preventiva – RACP
 - a. Tratamento dado aos resultados da pesquisa de satisfação.

APÊNDICE H - MARCO LEGAL APRESENTADO PELO PROGRAMA EBEP

	Temática	Legislação	Assunto
1	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998	Princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino. Art. 12 distingue preparação básica para o trabalho e formação profissional; §2º entendida a formação geral, o EM poderá oferecer formação técnica através da articulação com a educação profissional desde que seja mantida a independência entre cursos.
2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico	Resolução CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999 Substituída pela nº 06 de 2012.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Organização dos cursos, competências a serem adquiridas, carga horária mínima, organização curricular, plano de curso, cadastro nacional de cursos, certificação.
3	Normas Estaduais para funcionamento de instituições EF e EM	Resolução CEE nº 037, de 02 de novembro de 2001	Orientações para autorização, renovação de autorização e credenciamento de instituições, documentos e providências necessárias, órgãos competentes para conceder as autorizações de funcionamento.
4	Normas Estaduais complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico	Resolução CEE nº 15 de 25 de agosto de 2001	Dispõe da Educação Profissional Técnica: Objetivos, público-alvo, organização, carga horária mínima, perfil profissional dos concluintes, estágio supervisionado, habilitação dos docentes, certificação, autorização e credenciamento de cursos e instituições,
5	Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio na EP e no EM, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de EJA.	Resolução CNE/CEB nº 01, de 21 de janeiro de 2004	Estabelece que todo estágio deve ser curricular e supervisionado, carga horária curricular, modalidades, responsabilidades da organização concedente, carga horária do estágio.
6	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.	Decreto nº 5.154 de 23 de Janeiro de 2004.	A educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.
7	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.	Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de fevereiro de 2005	Inclui formas de articulação da Educação Profissional ao EM (integrada, concomitante, subsequente). Altera nomenclatura dos cursos e redação de alguns artigos. Amplia carga horária mínima.
8	Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às	Resolução CNE/CEB nº 02, de 04 de abril de 2005	Inclui carga horária mínima para a articulação da Educação Profissional ao EM na modalidade EJA.

	disposições do Decreto nº 5.154/2004.		
9	Modifica a redação do § 3º do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.	Resolução CNE/CEB nº 02, de 04 de abril de 2005	O estágio supervisionado somente será admitido quando vinculado a um curso específico de Educação Profissional
10	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006.	As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
11	Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.	Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008	A Resolução disciplina a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio nas redes públicas e privadas de Educação Profissional.
12	Estabelece Normas Complementares para a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio nas instituições do Sistema de Ensino do Estado da Bahia.	Resolução CEE nº 69/2007, de 31 de agosto de 2007	As instituições de ensino públicas e privadas, integrantes do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, devem incluir como disciplinas obrigatórias Filosofia e Sociologia na Base Nacional Comum do currículo do Ensino Médio, inclusive nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e nos Exames Supletivos, a partir do ano letivo de 2008.
13	Estabelece normas complementares para a inclusão, no Sistema Estadual de Ensino, das disposições da Lei nº 10.639, de 9/1/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, e dá outras providências.	Resolução CEE nº 23, de 12 de março de 2007	O Sistema Estadual de Ensino da Bahia, compreendendo a Secretaria da Educação do Estado, as Unidades Escolares de Educação Básica nas etapas Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas e os municípios que não detenham Sistema de Ensino próprio, deverá estar integrado e comprometido no cumprimento da Lei nº 10.639, de 2003.
14	Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.	Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008	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. Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

APÊNDICE I – Atividades desenvolvidas pelos egressos

Aluno Turma I	Curso técnico realizado	Empresa⁶ em que está trabalhando	Ocupação exercida	Carga horária semanal de trabalho	Números de empresas em que já atuou como profissional de nível técnico⁷
E.1	Tec. Processos Industriais	Indústria e Comércio de Produtos Químicos	Operadora de processo	40h	2
E.2	Tec. Processos Industriais	Pesquisa minerais	Técnico químico	40h	6
E.3	Tec. Processos Industriais	Banco	Gerente operacional	40h	-
E.4	Tec. Processos Industriais	Formação profissional técnica	Prof. de Meio Ambiente	20h	4
E.5	Tec. Processos Industriais	Atividade de química, petroquímica, mineração, etc.	Técnico químico	40h	1
Aluno Turma V	Curso técnico realizado	Empresa em que está trabalhando	Ocupação exercida	Carga horária semanal de trabalho	Números de empresas em que já atuou como profissional de nível técnico
E.6	Tec. Desenvolvimento de Software	Grupo de Pesquisa	Iniciação Científica	20h	1
E.7	Tec. Desenvolvimento de Software	Consultoria e serviços de Tecnologia da Informação	Assistente Administrativo	40h	1
E.8	Tec. Desenvolvimento de Software.	Serviços na área de tecnologia da informação	Técnico Desenvolvedor de Software	30h	1
E.9	Tec. Desenvolvimento de Software.	Serviços na área de tecnologia da informação	Programador	30h	1
E.10	Tec. Desenvolvimento de Software.	Consultoria e serviços de tecnologia da informação	Selecionista de teste	40h	1
E.11	Tec. Desenvolvimento de Software.	Serviços para a empresa – câmara de comércio	Representante de aquisição	30h	2

Fonte: Pesquisa de campo

⁶ Para preservar os nomes das empresas, será informada apenas sua área de atuação.

⁷ Nesse total, não foram incluídos as empresas em que o egresso está no momento atuando.

E.12	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Banco	Caixa	30h	2
E.13	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Fabricação de intermediários para plastificantes, resinas e fibras.	Operador de Processos	40h	1
E.14	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Laboratório de análise química	Técnico químico	40h	1
E.15	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Bahia Specialty Cellulose	Operador II	36h	1
E.16	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Não trabalha	_____	_____	1
E.17	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Produção de acrílicos e estirênicos	Estagiária	40h	1
E.18	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Laboratório de análise química	Téc. Operação Plena	40h	1
E.19	Tec. Processos Químicos e Petroquímicos.	Não trabalha	_____	_____	2
Aluno Turma VII	Curso técnico realizado	Empresa em que está trabalhando	Ocupação exercida	Carga horária semanal de trabalho	Números de empresas em que já atuou como profissional de nível técnico
E.20	Tec. Rede de Computadores.	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.21	Tec. Rede de Computadores.	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.22	Tec. Rede de Computadores.	Proteção, preservação e gestão de patrimônios do Brasil.	Estagiário	20h	Nunca trabalhou
E.23	Tec. Rede de Computadores.	Banco	Auxiliar Administrativo	40h	-

E.24	Tec. Rede de Computadores.	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.25	Tec. Automação Industrial	Serviços de telemarketing etc.	Agente de Marketing	40h	Nunca trabalhou
E.26	Tec. Automação Industrial	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.27	Tec. Automação Industrial	Fabricação de produtos químicos e orgânicos	Estagiário de Operação	40h	1
E.28	Tec. Automação Industrial	Formação profissional de nível técnico	Professor	Não informou	1
E.29	Tec. Automação Industrial	Produção de forjados de aço e de metais	Estagiário de engenharia Elétrica	40h	1
E.30	Tec. Automação Industrial	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.31	Tec. Automação Industrial	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.32	Tec. Automação Industrial	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.33	Tec. Automação Industrial	Formação profissional de nível técnico	Auxiliar administrativo	20h	Nunca trabalhou
E.34	Tec. Automação Industrial	Produção de plásticos, químicos industriais, etc.	Estagiário	40h	Nunca trabalhou
E.35	Tec. Automação Industrial	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.36	Tec. Automação Industrial	Serviços reprográficos	Auxiliar	40h	1
E.37	Tec. Automação Industrial	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.38	Tec. Automação Industrial	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.39	Tec. Petroquímica	Serviços de limpeza e locação de mão de obra	Recepcionista	40h	Nunca trabalhou
E.40	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.41	Tec. Petroquímica	Serviços de natação e hidroginástica	Administrador	50h	Nunca trabalhou
E.42	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou

	a				
E.43	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.44	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.45	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.46	Tec. Petroquímica	_____	_____	_____	_____
E.47	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.48	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.49	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
A.50	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	2
E.51	Tec. Petroquímica	Fabricação de produtos químicos orgânicos	Estagiária de operações	40h	1
E.52	Tec. Petroquímica	Não trabalha	_____	_____	Nunca trabalhou
E.53	Tec. Petroquímica	Fabricação de produtos químicos e petroquímicos	Estagiário de operação de processos químicos e Petroquímicos	40h	1
E.54	Tec. Petroquímica	Fabricação de produtos químicos e petroquímicos	Estagiária de operação	40h	1
E.55	Tec. Petroquímica	Indústria de bebidas	Operador de processos	40h	1
E.56	Tec. Petroquímica	Formação profissional de nível técnico	Prof. de refino de petróleo	20h	1